# Formação de professores para uma educação plural e democrática

ORGANIZAÇÃO
Luiz Fernando Conde Sangenis
Elaine Ferreira Rezende de Oliveira
Heloísa Josiele Santos Carreiro

# Formação de professores para uma educação plural e democrática

## *Narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*

Rio de Janeiro, 2018

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

EdUERJ
Editora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel./Fax: 55 (21) 2334-0720 / 2334-0721
www.eduerj.uerj.br
eduerj@uerj.br



CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

F723 Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina / organização Luiz Fernando Conde Sangenis, Elaine Ferreira Rezende de Oliveira, Heloísa Josiele Santos Carreiro. - Rio de Janeiro : EdUERJ, 2018.
414 p. - (Pesquisa em Educação)

ISBN 978-85-7511-482-7

1. Educação - América Latina. 2. Professores - Formação América Latina. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde, 1964-. II. Oliveira, Elaine Ferreira Rezende de. III. Carreiro, Heloísa Josiele Santos. IV. Série.

CDU 37(8)

Bibliotecária: Regina Andrade CRB7/4016

# Sumário

# Prefácio

Nilda Alves

> Uns quinhentos anos antes da era cristã, aconteceu na Magna Grécia a melhor coisa registrada na história universal: a descoberta do diálogo. A fé, a certeza, os dogmas, os tabus, as tiranias, as guerras e as glórias assediavam o orbe; alguns gregos contraíram, nunca saberemos como, o singular costume de conversar. Duvidaram, persuadiram, discordaram, mudaram de opinião, adiaram... Sem esses poucos gregos conversadores, a cultural ocidental é inconcebível...
>
> — Jorge Luiz Borges

Mais um livro do pensamento/movimento Vozes da Educação. Este surgiu como grupo de pesquisa e congresso, baseado na ideia de que são muitas as vozes que devem dizer o que é a Educação existente, e para indicar em que movimentos ela deve/pode avançar. Em seguida, se firma e confirma para honrar os "*praticantespensantes*" (Oliveira, 2012)[1] das escolas públicas – docentes,

1. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. "Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas". In FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1 ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, pp. 47-70.

estudantes, demais servidores, responsáveis pelos estudantes, comunidade local e gestores.

De alguma forma, uma boa parte de suas organizadoras vinha de participação do grupo de pesquisa que tinha como coordenadora Regina Leite Garcia (em memória) e que lutava, há muito, nessa direção. Um dos textos aqui presente, aliás, lembra a tese de titular dela, publicada em livro.

Essa ideia de múltiplas e diferentes vozes que acompanha o movimento, incorporou, logo de início, não só muitas de origem brasileira, mas também inúmeras latino-americanas. As pessoas que movimentam esse conceito sabem do destino comum dessa área de nosso mundo que – flagrante, aguda e terrivelmente – está bastante clara nos tantos recuos da democracia acontecendo em vários países da América Latina, assim como na luta constante de grupos que nela militam para a ampliação dos *espaçostempos* de democracia e por escolas públicas de qualidade social.

Esse movimento, que mais uma vez aparece aqui articulado na multiplicidade de temas e ideias em torno da formação docente, possui um claro sentido de resistência às propostas empobrecedoras das forças hegemônicas do continente. No entanto, os textos que podemos ler, organizados em quatro seções que nos estimulam à leitura – Narrativas e formação de professores; Desafios político-pedagógicos para a formação de professores na América Latina; Saberes, práticas e políticas na formação de professores; e Movimentos sociais e direitos à educação na América Latina –, representam muito mais: significam e propõem a compreensão do movimento de criação existente, o tempo todo, nos cotidianos vividos nas tantas redes educativas formadas pelos seres humanos e nas quais os mesmos se formam, assim como nas múltiplas relações com seus tantos outros iguais e diferentes.

A potência dessa criação, expressa nos textos que tratam de passados e presentes – com esperanças de futuros melhores existentes como possibilidades em ações diversas trabalhadas e tecidas sempre na multiplicidade de vozes –, é articuladora de nossa condição de falar na diversidade, na busca do nosso comum brasileiro e latino-americano. Esse comum nunca é dado, mas sempre buscado, contrariando forças de dominação que nos habitam há séculos e contra as quais lutamos, buscando sempre uma Educação mais justa para todos.

Rio de Janeiro, 17 de junho de 2018

# Apresentação

Elaine Ferreira
Heloisa Josiele Santos Carreiro

O presente livro nasceu como celebração de vinte anos do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Vozes da Educação: Memória(s), História(s), Formação de Professores. Reúne textos de pesquisadores do Brasil e da América Latina que participaram do *VI Seminário Vozes da Educação 20 Anos: Memórias, Políticas e Formação Docente*, no segundo semestre de 2016. O evento ocorreu na Faculdade de Formação de Professores, unidade externa da UERJ, localizada no município de São Gonçalo – RJ. O grupo foi criado em 1996, sendo inicialmente nomeado como *Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo,* e tinha como objetivo principal promover a reconstrução da memória e da história das escolas da cidade. Isso ocorria por meio do diálogo com os sujeitos que dinamizavam o cotidiano escolar, especialmente os professores, constituindo um exercício de autoformação e rememoração de eventos, fenômenos e experiências pedagógicas – políticas e afetivas – que historicizam os espaços e com eles se envolvem.

O Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s), Formação de Professores, atualmente articula quatro linhas de pesquisa: a) Memória e história das escolas de São Gonçalo; b) Memória, história e formação de professores no Brasil; c) Processos formativos: concepções, memórias, narrativas e práticas; e

d) Vozes da Educação: estudos da infância, formação de professores e diversidade cultural. As linhas de pesquisa mobilizaram as discussões dos quatro eixos de discussão do VI Seminário, a saber: 1) Formação docente, memórias e narrativas; 2) História, políticas e direito à educação; 3) Identidades, interculturalidades e educação, e; 4) Linguagens, saberes e práticas educativas. Nestes eixos organizados pelo evento, foram gestadas as discussões e as escritas de pesquisadores que estabelecem diálogos com questões levantadas pelo grupo, compartilhadas aqui em 17 capítulos.

Considerando a atual conjuntura brasileira de revogação e restrição de direitos políticos, sociais e civis, objetivamos, com os textos a seguir, contribuir para o debate acerca dessas questões em toda a América Latina. Alguns sinais desse processo são demonstrados por meio da privatização dos serviços públicos, dos cortes profundos referentes ao investimento em saúde e educação e da tentativa de uma desapropriação docente do exercício autônomo de sua profissão. Nessa perspectiva, organizamos os textos em quatro partes: 1) Narrativas e formação de professores; 2) Desafios políticos-pedagógicos para a formação de professores na América Latina; 3) Saberes, práticas e políticas na formação de professores; e 4) Movimentos sociais e direitos à educação. Assim, cada seção é dinamizada por um conjunto de capítulos que nos ajudam a compor a celebração de vinte anos do Grupo Vozes da Educação.

O livro traduz-se como uma comemoração que avança o espaço-tempo no qual as discussões foram gestadas: o VI Seminário Vozes da Educação. Aprofunda o diálogo com as pessoas presentes no evento, além de manter e ampliar o debate com os que compartilham de sua trajetória político-formativa de pesquisa e trabalho docente. Também se apresenta como um convite reflexivo e dialógico a todos que compartilham de elementos e questões que atravessam sua militância pedagógica e investigativa, em

diversas cidades do estado do Rio de Janeiro, ao longo dos últimos vinte anos.

A primeira seção do livro traz capítulos que dinamizam questões tematizadas por *Narrativas e formação de professores*. É composta por quatro capítulos que trazem experiências e reflexões que nos provocam a perceber como as histórias, as narrativas e o diálogo com as memórias docentes são repletas de diversidade. As experiências investigativas aqui compartilhadas nos ajudam a perceber que os professores e suas práticas buscam historicizar, politizar e militar na sua profissão por meio das suas pesquisas.

A pesquisadora Inês Ferreira de Souza Bragança, com o capítulo "Histórias de professoras e *pesquisaformação*: círculo virtuoso *narrativaescuta*", retoma os caminhos da perspectiva de *investigaçãoformação* e da *pesquisaformação*, entendendo que "as biografias educativas das professoras são um convite à aprendizagem". Adquirimos saberes importantes quando ouvimos as vozes dos educadores sobre os diferentes caminhos pelos quais o trabalho docente se desenvolve: as histórias de formação profissional, a inserção em diferentes contextos educacionais, a interação com outros profissionais e com os educandos e a busca por consolidação de uma prática-pedagógica investigativa são exemplos da tessitura desses caminhos. A autora apresenta questões que "articulam as experiências vividas como professora dos anos iniciais e, depois, formadora de professores na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), juntamente com o Núcleo Vozes da Educação". Assim, possibilita que o leitor tenha noção das complexas tramas formativas pelas quais se tecem a formação dos professores.

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi e Jacqueline de Fátima dos Santos Morais compartilham a quatro mãos a autoria do capítulo "A escrita de memoriais de formação: algumas notas". Nele, as autoras contam uma das experiências dissertativas

do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. Este assume, como perspectiva epistemológica, a produção de memoriais em seus trabalhos de pesquisa e atividades docentes, por acreditarem que esse instrumento investigativo encharca a escrita de vida. As autoras defendem que "a escrita do memorial de formação, como parte da produção de um texto acadêmico, reside no reconhecimento de que escrevê-lo é viver uma experiência singular. Quem o faz realiza um mergulho, em diferentes níveis de profundidade, na sua história pessoal e profissional, cujos processos e vivências habitam e marcam cada um de nós". Neste sentido, o trabalho de pesquisa articulado pelas autoras nos ajuda na compreensão de que autonarrativas são instrumentos de autoconhecimento e de reconhecimento de trajetórias co-construídas socialmente em torno das experiências formativas.

Um grupo de pesquisadores da Unicamp participantes do *Grubakh* – Guilherme do Val Toledo Prado, Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz, Marissol Prezotto, Liana Arrais Serodio e Heloísa Helena Dias Martins Proença – compartilha a escrita do capítulo "Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas". O texto sustenta discussões sobre narrativas a partir da compreensão de aportes bakhtinianos, enquanto opção teórica-metodológica. Também concebe múltiplas possibilidades de "impressões presentes em excedentes de visão, no encontro com outros, de nós mesmos e de outros". O capítulo apresenta a compreensão de que o cotidiano escolar está encharcado de acontecimentos, com os quais se busca "compreender as narrativas pedagógicas que trazem um conteúdo impregnado e próximo do mundo da vida e do mundo da cultura". Trata-se de uma leitura que nos ajuda a constatar a importância de se narrar as experiências pedagógicas que cotidianamente desenvolvemos na escola, percebendo aprendizagens no exercício narrativo para quem narra e para quem se forma, deforma-se e

reforma-se em diálogo com os conteúdos que elas trazem, sempre atemporais em termos de reflexão da práxis.

Encerrando a primeira seção de textos do livro, apresentamos "Um trajeto como travessia: a problematização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível", escrito por Anelice Ribetto. O capítulo traz conversas e estudos gestados no *Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação* (FFP/UERJ) sobre o exercício de pensar contornos metodológicos possíveis na problematização da escrita acadêmica. Expressa também os esforços da autora "por materializar em alguns ensaios as perguntas que a acompanham desde a escrita de sua dissertação de mestrado, da sua tese de doutorado e, atualmente, como professora que escreve e que acompanha formas de fazer pesquisa e de escrever de estudantes de graduação e de pós-graduação em educação". As reflexões e experiências apresentadas pela autora desvelam ensaios e saberes que o coletivo vem conseguindo acumular, no enfrentamento do desafio de repensar caminhos e descaminhos para a reinvenção da escrita enquanto exercício de registro do processo de formação e produção de conhecimento na academia.

A segunda seção do livro, intitulada "Desafios político-pedagógicos para a formação de professores na América Latina", evidencia o exercício de diálogo do Grupo Vozes da Educação com pesquisadores que atuam na América Latina, pois sofremos com um processo de colonização severo e desejoso de apagar as raízes culturais dos primeiros habitantes das nossas terras. Reconhecemos que fomos estigmatizados por nossos colonizadores, tidos como selvagens e sem cultura e subalternizados nos aspectos culturais, sociais e econômicos. Assim, os povos originários da América Latina, e outros que nela foram escravizados e violentados, resistem pensando com perspectivas originais que nos ajudam a projetar caminhos para formação docente. Isso considerando o reconhecimento, o reempoderamento e a reapropriação das lógicas, dos saberes,

das culturas e dos modos de produção científica e tecnológica dos povos que marcam nossa ancestralidade. Desse modo, lutamos sem dúvidas contra os modos de estigmatização que as formas escolares hegemônicas, atualmente e em grande parte, infligem, por meio de políticas educacionais e econômicas, em uma tentativa de continuidade da imposição de um modo de ver e descrever o mundo com outras lentes, que não aquelas construídas pelos povos latinoamericanos.

Abrindo a reflexão dessa segunda parte temos o capítulo "El accionar de un congreso internacional sobre interculturalidad, en la voz reflexiva de profesores indígenas", de autoria de Antonio Carrillo Avelar e Rosani Moreira Leitão. Os pesquisadores compartilham a compreensão de eventos acadêmicos como espaços interculturais de formação. Interpretam um congreso internacional como "uma área que oferece a possibilidade de 'contar uma história social compartilhada' por meio da experiência direta dos participantes", sendo "semelhante a um centro que irradia cultura, de modo que os assistentes ou observadores parem de cumprir um papel passivo e se tornem protagonistas de um campo de conhecimento". As questões ligadas aos indígenas se desdobram no inventário apresentado no texto, em torno dos congressos que se mobilizaram pelo reconhecimento da cultura dos povos originários do território latinoamericano.

As reflexões de Gabriela Herczeg apresentadas no capítulo "El (im)posible desafío de desheterosexualizar el curriculum", que se origina a partir de "múltiplas identificações e posições políticas", constituem-se das contradições que a tornam mulher e educadora de uma instituição pública. Dentre as experiências pautadas pela escrita, a autora discute parte de suas preocupações e de sua militância política, nas questões abordadas pelo Estado argentino sobre a sexualidade. Assim, seu texto trança três temas: formação docente, os estudos feministas e as ações político-educacionais.

Ao trançar esses fios em suas reflexões, a autora revela o quanto as ações pedagógicas, que deveriam ser orientadas pelos princípios da laicidade, ficam aprisionadas por um elemento legislativo, que determina que a educação sexual deve ser desenvolvida em diálogo com outras instituições sociais, como por exemplo as igrejas cristãs, que pautam suas ações em ideologias, extremamente conservadoras. Desse modo, umas das fortes contribuições da pesquisadora é a crítica ao avanço do conservadorismo e da extrema direita em todo o mundo, especialmente nos países da América Latina que vêm suprimindo, por meio de políticas curriculares e de formação docente, a autonomia pedagógica dos professores.

A pesquisadora Bernardete A. Gatti desdobra as discussões que trouxe ao VI Seminário Vozes da Educação e escreve o terceiro capítulo: “Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas”. A autora aprofunda as questões políticas, científicas, educacionais, sociais e culturais que envolvem a formação de professores em países da América Latina. Os estudos desenvolvidos revelam que enfrentamos, na contemporaneidade, desafios ligados aos diálogos entre as questões pedagógicas e as tecnologias. Isso demanda pensar uma formação docente na qual esses elementos se encontrem constituídos em “nossa trajetória histórico-social e cultural”. Outros desafios em diálogo com as questões tecnológicas dizem respeito ao nosso modelo de sociedade que é gestada pelo capitalismo. Nela, impera a competitividade e o individualismo nas interações humanas. Em diálogo com as reflexões da autora, apostamos que a formação docente pode nos encorajar a pensar práticas educativas que se reinventem, a partir de novas linguagens, desafiando-se a reconhecer e a valorizar a pluralidade cultural e a constituição de relações solidárias que se pensem a partir de conceitos ligados à justiça social. Defendemos que a educação tem um papel transformador na sociedade. Isso nos faz compreender a motivação de Gatti, ao considerar que a “formação inicial de

docentes no ensino superior é importante, na medida em que nas sociedades contemporâneas os processos de escolarização das novas gerações têm papel extremamente relevante" na formação social dos educandos.

Encerrando essa parte, trazemos o capítulo "Lendo *Cartas londrinas*: Aprendendo a ouvir melhor as vozes brasileiras", de autoria da pesquisadora Regina de Fatima de Jesus. O texto traduz-se como uma homenagem a Regina Leite Garcia, uma das educadoras brasileiras que mais publicou estudos sobre a alfabetização das classes populares. Garcia, ao longo de sua militância político-educacional, lutou contra o processo de colonização acadêmica das práticas pedagógicas, pois sua defesa era a de que cada professora-alfabetizadora deveria ser essencialmente pesquisadora de sua própria prática. O capítulo aprofunda seus estudos em diálogo com *Cartas londrinas*, de Regina Leite Garcia, entendendo essa obra como um marco em seu processo de formação docente. Na produção de sua tese de doutorado, a autora do texto investigava "em que momentos das histórias de vida de professoras negras [...] elas assumiam/afirmavam suas identidades étnico-raciais e de que maneira esta afirmação identitária transformava suas práticas pedagógicas". Os estudos apresentados por Regina de Jesus afirmam a importância de ter seguido o conselho de Garcia, ao defender que para se "ler melhor a realidade brasileira [...] antes de ler, precisava ouvir". Afinal, sem esse movimento pouco se conseguiria dialogar com as lógicas das camadas populares, sem subalternizá-las. Concorda ainda com os estudos apresentados no texto sobre a afirmação da importância de que, para se investigar outras matrizes culturais, faz-se necessário ouvir suas lógicas, seus modos de ser, de interpretar e de interagir entre si e com o mundo, pois o exercício da escuta é fundamental na militância diária contra o racismo. O texto desdobra, ainda, reflexões sobre as políticas

públicas que vão estabelecendo no cotidiano escolar ações para a dinamização de uma educação antirracista.

A terceira parte deste livro articula cinco capítulos a partir da seguinte temática: "Saberes, práticas e políticas na formação de professores". Os autores que trouxemos para o desenvolvimento da temática procuram explicitar, por meio de seus estudos e pesquisas, o dinamismo da formação docente composta por três fios: a) *o fio dos saberes docentes* que nascem das experiências de humanização, das interações com o outro, da formação inicial e da formação continuada; b) *o fio das práticas pedagógicas*, pois o fazer docente é compreendido como formador singular. Afinal, planejar, executar e refletir sobre a própria prática muito contribui com a nossa formação profissional, assim como compartilhar as práticas com pares profissionais e ponderar as ressonâncias que as mesmas produzem nos educandos muito nos ajudam a melhorá-las; e c) *os fios das questões políticas*, compreendidos por nós como os que mais precisam de visibilidade para os profissionais de educação, pois muitos educadores não conseguem perceber que os saberes escolhidos – para compor o currículo escolar e os modos como os mesmos são dinamizados – inscrevem politicamente os docentes em ideologias que imprimem visões de mundo, de conhecimento, de escola, de educação, de homem etc. Assim, os textos aqui reunidos poderão nos ajudar a compreender que a formação docente é constituída por três elementos estruturantes e/ou inseparáveis: o conhecimento, a prática pedagógica e a dimensão política dos saberes e fazeres docentes.

"El maestro es el mensaje: medios, mediadores y mediaciones en la educación mediatizada para el siglo XXI" é o título do capítulo de Diego Leandro Marín Ossa, capaz de provocar reflexões sobre a relação entre mídia e educação. O texto instiga o pensamento de que a formação docente realiza transcendências institucionais. Assim, reconhecemos toda importância das escolas de

formação, mas constatamos que elas não são a únicas responsáveis por desenvolver a capacitação profissional. No desenvolvimento de suas responsabilidades, essas instituições conscientizam os sujeitos de seus inacabamentos, o que exige que os mesmos tenham o compromisso de reconhecer a necessidade de atualização constante dos conhecimentos por meio da formação continuada. O momento histórico se encontra contemplado pelo avanço das tecnologias e potencializa o uso das mídias, que pode ser interpretada como uma caixa de ressonância de informações, proveniente do exercício autônomo e investigativo do docente. Tais ações de troca de saberes, experiências e partilhas de informações podem ampliar a formação docente, uma das apostas de Ossa em seu texto, além de pensar outras dimensões que afetam a formação profissional. "A educação mediada, a mídia, os mediadores e as mediações são consideradas no contexto dos processos de educação midiática, da alfabetização midiática e do desenvolvimento da competência midiática, usando o aprendizado orientado para a ação ou aprendendo/fazendo, o roteiro de enredo de aprendizagem ou aprendizagem."

O segundo capítulo desta parte, "Educação e relações raciais: formação continuada de professores", foi escrito a quatro mãos por Iolanda de Oliveira e Elson Luiz Barbosa Filho, pesquisadores que se dedicam a estudar as questões étnico-raciais. Tal discussão é de extrema importância para garantir o constante debate, tanto nos espaços quanto nos materiais que mobilizam a formação inicial e continuada de professores. A temática, quando discutida nos espaços escolares pelos docentes, ajuda a promover uma tensão social em relação às concepções de mundo, de homem, de conhecimento e de sociedade, que se constituíram em diálogo com o processo de colonização do nosso país. Considerando as questões que levantamos, o texto reflete sobre as que emergem no "curso de formação continuada em nível de especialização,

ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), intitulado *Educação e Relações Raciais*. O curso fez "algumas considerações sobre o tema racismo e sobre a sua necessária inclusão na formação acadêmica, devendo-se também incorporar nesta formação as teorias que comprovam a ausência de sustentação científica deste tipo de comportamento".

Carina Rattero escreve "Hazlo conmigo: ensayos en la experiencia de formación", um texto em que compartilha sua experiência na docência universitária com a disciplina de estágio. A pesquisadora potencializa o encontro entre a escola e a universidade, entendendo que este é um momento importante no processo de formação, no qual os estudantes efetivamente se aproximam e efetuam uma triangulação entre os conhecimentos da formação inicial, os saberes sociais e encarnados sobre o espaço escolar e os seus protagonistas e a experiência que se origina das observações, debates, estudos e reflexões, que nasceram da inserção de campo. Este trabalho com o estágio propõe um exercício de confrontar olhares e interpretações "com os outros no encontro com professores, alunos, modos de fazer para ver e de onde olhar a distância; e também encontro ou desacordo com o que, por sua natureza – humana, política, eventual – entra em cena sem tranquilizar previsões ou certezas. Uma experiência não livre de tensões, que envolve o aluno em uma rede de relacionamentos preexistentes em que ele é tanto um aluno quanto um futuro professor".

O capítulo "Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes", de Mairce Araujo, aprofunda reflexões que nos provocam pensar o diálogo entre a formação inicial e a formação continuada. Pensando a instrução atrelada às diferentes linguagens, a pesquisadora explora as articulações entre a escola e a universidade. A movimentação de possibilitar diálogos entre as professoras regentes e os estudantes de pedagogia possibilitou a criação de redes formativas que

ajudam os sujeitos envolvidos a reconhecer, refletir e pensar, coletivamente, encaminhamentos possíveis para as questões educativas que emergem do cotidiano escolar. Para Mairce Araujo "ir ao encontro de professores e professoras nas escolas, nos sindicatos, nos espaços de formação promovidos por secretarias de educação *com a alma encharcada e repleta de chão*, para ouvir suas histórias, compartilhar suas narrativas, dividir as angústias, as dúvidas, rir e chorar juntas, tem nos permitido ser parte do movimento de construção de uma *ecologia de saberes* (Santos, 2000) sobre a escola, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o ser professor, que traz para a cena principal as vozes docentes, reconhecendo-as como interlocutoras legítimas de uma história das práticas e dos saberes do magistério que, muito frequentemente, tem insistido muito mais em falar *sobre* elas, do que *com* elas".

"A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador", escrito por Ana Vieira e Ricardo Vieira, é o texto que encerra a seção. Trata-se de um texto que reflete sobre a importância da plasticidade do trabalho docente, ponderando elementos que evidenciam a dimensão da autoria do fazer pedagógico e seus diálogos com os sujeitos e contextos aos quais se destinam. Os pesquisadores pensam a ação docente a partir do conceito de mediação, sendo o docente um mediador entre os sujeitos envolvidos no processo: comunidade escolar, professores, estudantes, família dos educandos e a comunidade no entorno da instituição educativa, entre educando e conhecimento. Os estudos que o texto evidencia afirmam que "o professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. Tal fato obriga o envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação e criando projetos comuns que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de gênero, etária etc". As questões em jogo

no texto visibilizam que a formação docente se tece por meio da articulação da micropolítica desdobrada a partir do cotidiano escolar e dos sujeitos que a ele encontram conectados. Todo o trabalho de pesquisa apresentado ao longo deste capítulo confirma que a formação de profissionais, no campo da educação, tece-se por uma trama complexa que entrelaça saberes, práticas e políticas.

A parte que encerra o livro é nomeada "Movimentos sociais e direitos à educação na América Latina". Nela, pesquisadores compartilham seus estudos e suas pesquisas, apresentando discussões nos campos formativos, investigativos e em contextos de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tais reflexões apontam caminhos e descaminhos, inventados por diferentes atores sociais, na mobilização de ações instituídas e/ou instituintes que buscam garantir o direito à educação no Brasil e na América Latina. Retoma a informação de que nos encontramos em um momento histórico no qual, em todo o planeta, há uma movimentação política que avança pautando as seguintes questões: a) revogação dos direitos sociais; b) privatização dos serviços públicos; c) realização por parte do poder público de cortes e/ou estagnação de investimentos em saúde e educação; d) desmonte da seguridade social; e e) criminalização dos movimentos sociais. Considerando, as ações que acabamos de citar, pautadas em uma crise internacional do capitalismo – que afeta principalmente os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento –, vislumbramos o levante de um pseudodiscurso de austeridade assumido pelos governantes, como uma alternativa para saída da crise. Tal austeridade não passa pela movimentação (re)distribuição de renda, reavaliação tributária, reforma político-econômica e agrária, congelamento da inflação etc. As ações centram-se no abandono das obrigações do Estado com a população, no que diz respeito à garantia dos direitos mais básicos: saúde, educação, habitação e trabalho. Os textos que aqui trazemos, direta ou indiretamente, desvelam que a retomada e

a ressignificação dos movimentos sociais são uma das formas mais potentes de obrigar os governantes a retomar o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais.

"A educação ambiental crítica e a contextualização à realidade socioambiental latino-americana", por Carolina Alves Gomes de Oliveira, Bárbara Pelacani, Marcelo Stortti e Celso Sánchez, é um capítulo que traz reflexões que ponderam a complexidade da subjetividade moderna, pensando as tensões entre as relações regulatórias e emancipatórias nas questões que envolvem a relação entre homem e meio ambiente. O texto tem o cuidado de pensar suas questões, a partir dos estudos das epistemologias do sul. Portanto, pensa o meio ambiente e os processos educativos não apenas considerando as lógicas científicas. Há uma priorização no (re)conhecimento e respeito às lógicas sociológicas e antropológicas dos povos latinoamericanos, que pensam a relação entre homem, natureza e tecnologia não apenas de forma exploratória, mas considerando o homem como parte de uma natureza que é finita. Logo, precisa ser cuidada, pois o fim de cada um de seus elementos tem reflexos no ocaso da espécie humana. Os estudos partem de "tensionamentos, buscando refletir como a questão ambiental na América Latina, traz à tona o que entendemos como a necessidade de uma educação ambiental *desde el Sur*, ou seja, estamos buscando essa educação ambiental encharcada de chão, de povo, de gente, de histórias, de relações, de afetos e de afetações. Busca o diálogo com as demandas dos movimentos sociais que lutam pelo direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, das comunidades negras e indígenas que resistem e *reexistem* no território ancestral, das mulheres que reinventam e dão novos sentidos às formas de resistência e *reexistência* e de sustentabilidade e das demais identidades subalternas, oprimidas, 'esfarrapadas' que colorem a sociodiversidade do solo latinoamericano".

O segundo capítulo que trazemos, "A experiência do *ArtCreche* em São Gonçalo: movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creches", escrito por Maria Tereza Goudard Tavares e Cintia Larangeira, é fruto de uma pesquisa que possibilita o reconhecimento da importância dos movimentos sociais no processo de formação dos sujeitos. O texto torna possível a identificação de um dos múltiplos caminhos para a reivindicação dos direitos sociais: a mobilização política. Assim, a "ascensão" de um direito ao campo legislativo evidencia apenas parte da vitória dos que conseguiram fazê-lo tornar-se lei. Depois de tornar-se "lei no papel", outra luta começa: fazer com que o mesmo seja garantido à população. Isso não ocorre, infelizmente, em nosso país sem a mobilização política. O *ArtCreche,* em São Gonçalo, busca organizar a população para fazer com que o direito constitucional à educação infantil se torne uma realidade, uma vez que o município ainda não garante educação a todas as suas crianças. O movimento *ArtCreche* existe desde 1980 e vem se "construindo uma pauta de demandas e lutas junto ao poder público e à sociedade civil em São Gonçalo, uma das três maiores cidades do estado do Rio de Janeiro e a 14ª maior metrópole do Brasil. Além disso, apresenta um enorme contingente de crianças de zero a três anos, das quais apenas 5% estão inseridas em algum tipo de equipamento público e/ou conveniado de educação infantil, especialmente em creches públicas". O trabalho de pesquisa das autoras evidencia como a articulação dos movimentos sociais formam politicamente os envolvidos e anunciam outros contornos para a garantia do direito à educação das crianças pequenas em São Gonçalo.

Márcia Alvarenga e Adriana de Almeida trazem, para contribuir com a seção, o capítulo "Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: disputas e sentidos". Este aborda reflexões importantes quando cruzamos informações ligadas a quantidade de crianças e adolescentes que são privados do direito

à educação na América Latina, pelas seguintes questões: a) ausência de oferta de vagas no sistema público educacional; b) abandono da escola pela dificuldade de acompanhamento da cultura escolar instituída; e c) abandono da escola por necessidade social de inserção no mercado de trabalho. Assim, pensar caminhos político-pedagógicos para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham direito à escola e condições para a permanência na mesma é urgente, tanto quanto pensar ações para garantir que jovens e adultos possam ter direito e/ou retornar à escola, a fim de que possam dar aprofundamento e/ou continuidade à sua formação humana, social e cultural. No texto, as autoras mapeiam as ações políticas que ponderam caminhos para a garantia da educação de jovens e adultos. Segundo as autoras, "a questão sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos reflete e refrata este paradoxo de prioridades que se acumularam e pouco, ou residualmente, foram postas nas agendas governamentais que visam garantir o direito à educação, com qualidade, para jovens e adultos trabalhadores, já no contexto do Estado Democrático de Direito".

Fechando a quarta parte, apresentamos o capítulo, "Pedagogia da preguiça: inspirações macunaímicas para pensar a escola e o Brasil contemporâneo", escrito por Luiz Fernando Conde Sangenis. O pesquisador, na composição do capítulo, apresenta suas discussões, em diálogo com elementos de uma obra de Mário de Andrade. Isso nos possibilita pensar as questões pedagógicas a partir de referências decoloniais que nos fazem romper com o modelo pedagógico eurocêntrico, ainda muito presente em nossas escolas de formação inicial. Sangenis afirma que "a pretensão deste ensaio é a de trazer as contribuições de Mário de Andrade, com *Macunaíma*, para esse diálogo atual, necessário e instigante, de modo a fazer reverberar as suas consequências no âmbito da educação. Mais que isso, buscamos encontrar caminhos possíveis que possam ser percorridos, ainda que com riscos, no empenho

de superação do que nos aflige em nossas escolas e nas sociedades periféricas nas quais estamos inseridos. Daí propormos uma pedagogia da preguiça que se configura contrária aos rumos que o capitalismo vai impondo à escola e à sociedade". O texto traz provocações importantes para se pensar uma outra pedagogia, considerando o reconhecimento cultural dos países da América Latina, que passaram por um perverso processo de colonização. Tentou-se apagar as formas de ser, de pensar, de viver e de produzir conhecimentos, tanto dos povos originários quanto dos escravizados ao longo do processo de colonização.

O presente livro é compreendido como uma caixa de ressonâncias das vozes que se fizeram presentes no VI Seminário Vozes da Educação. Ele não apenas ressoa as vozes presentes no referido evento, como também traz diálogos consonantes e dissonantes, produzidos por diferentes pesquisadores que, ao longo dos vinte anos do Grupo Vozes da Educação, buscaram estabelecer diálogos sobre *memórias, histórias e formação de professores*. Defendemos que esse livro pode ser considerado uma caixa de ressonância, porque acreditamos que os capítulos aqui presentes provocarão em seus leitores o desejo de falar, conversar e dialogar com seus pares sobre as reflexões que se encontram entrelaçadas por diferentes vozes que atuam no campo da educação no Brasil e na América Latina.

# Parte 1

## Narrativas e formação de professores

# 1

# Histórias de professoras e *pesquisaformação*: círculo virtuoso *narrativaescuta*

Inês Ferreira de Souza Bragança

## Caminhos de *pesquisaformação*

A problemática que acompanha os movimentos de vida e pesquisa narrados no presente texto se articula às experiências vividas enquanto professora dos anos iniciais e, depois, formadora de professores na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), juntamente com o Núcleo Vozes da Educação. Retomo, aqui, caminhos de *pesquisaformação* que buscam uma perspectiva sensível, incorporando a vida dos professores, em toda a sua complexidade existencial, como dimensão que atravessa o processo formativo. Nesse sentido, as histórias de vida são tomadas como uma possibilidade *teóricometodológica* no movimento de tematização da própria vida e como *espaçotempo* de formação docente.

A abordagem (auto)biográfica no campo das ciências humanas e sociais, da educação e da formação de professores traz a beleza das práticas sociais, do gênero literário que nos inspira a pensar nossa vida na leitura da história do outro e também se delineia como uma potente perspectiva de *investigaçãoformação*, em uma epistemologia *outra* que favorece o reencontro do ser com ele mesmo em partilha com as pessoas, com as práticas pedagógicas e com o mundo.

Durante dois anos vivi o círculo virtuoso entre narrativa e escuta que envolveu professoras brasileiras e portuguesas dos anos iniciais de escolarização. A intensidade dos momentos de encontro com elas me levou à escrita do "livro da vida", como possibilidade de registro da experiência do próprio encontro, do momento da enunciação, da construção narrativa – da fala solta, da fala tímida ou contida, dos momentos de emoção, dos risos e dos silêncios. Nesse sentido, partilho a escrita tecida ao longo do processo da pesquisa, da forma como foi registrada no "livro da vida" e, como na feitura de uma colcha, vou costurando diferentes retalhos em uma composição que integra uma pluralidade de cores e imagens, traduzidas em histórias, contextos, pessoas, lugares e acontecimentos. Enfim, uma "tessitura de intrigas" (Ricoeur, 1994).

Ao falar dos caminhos trilhados, encontro-me com o poeta Antonio Machado ao afirmar que não há caminho, este se faz com o caminhar, pois, nesse processo, fui como caminhante, e o caminho foi sendo construído ao caminhar. Fui buscando, ao longo da pesquisa, sensibilidade para com o processo que foi se desdobrando, com o desenvolvimento concreto da pesquisa e do caminhar.

O grupo de professoras-investigadoras-participantes foi constituído de educadoras de diversas cidades portuguesas e brasileiras, em diferentes momentos da trajetória profissional. Foram três entrevistas-conversas biográficas, três encontros de *pesquisaformação*, em que, inicialmente, a pesquisa com seus objetivos, metodologia e "contrato de trabalho" foi discutida, abrindo caminho para uma experiência biográfica de formação. Nos dois primeiros encontros, fui conduzida pela beleza de narrativas que tomaram a vida como *espaçotempo* de formação docente, e no terceiro vivemos um movimento de interpretação partilhada da narrativa.

As transcrições e a compreensão temática constituíram um caminho importante. Em *movimento vertical* procurei olhar a

trajetória de cada uma das professoras como tessitura de intrigas, como histórias que podem ser seguidas, e em *movimento horizontal* colocando-as frente a frente, em diálogo. Algum tempo depois da realização dos encontros, retomei as transcrições e ensaios de compreensão para a escrita da biografia educativa de cada uma delas.

Partindo de um trabalho sobre avaliação, Pierre Dominicé encontrou, na abordagem autobiográfica, uma forma de estudar o processo de aprendizagem, por meio do estudo da importância da lembrança dos anos escolares. Nesse caminho, chegou ao trabalho com as biografias educativas, em que a história de vida focaliza o processo de aprendizagem e formação do narrador. Investindo nessa perspectiva, Dominicé afirma que as biografias educativas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, possibilitando reorganizar as diversas influências sobre o processo de formação e as articulações entre os diversos movimentos da vida e da aprendizagem. Assim, a narrativa da trajetória favorece uma análise reflexiva e, potencialmente, formadora (Dominicé, 2000).

É possível notar um fértil desdobramento em caminhos *teóricometodológicos* que valorizam a narrativa reflexiva. No Brasil, temos valorizado experiências narrativas organizadas como *memoriais de formação* (Abrahão, 2008a, 2008b, 2011; Passeggi, 2008), *narrativas pedagógicas* (Prado; Cunha; Soligo, 2008) e *narrativas de formação* (Souza, 2006) que, guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita. Tais perspectivas têm sido incorporadas à formação inicial e continuada de professores, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que

entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

> Desde o início do trabalho com as professoras, nutri forte expectativa de que pudesse encontrar nele, ou seja, nas próprias narrativas, o sentido da investigação, ou seja, tinha os objetivos, eixos e questões, contudo queria estar atenta ao movimento interno da própria pesquisa, às pistas que vêm do desenvolvimento do trabalho, que vêm das vozes das professoras. E uma das pistas que vai se tornando forte é a possibilidade de aprender com a história de vida das professoras. Ter acesso às suas histórias, aos caminhos percorridos tem-me ensinado e tem-me feito refletir sobre minha própria trajetória (Bragança, 2012, p. 166)

A tese "Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal" (Bragança, 2009) contém a biografia educativa das 12 professoras narradoras. O livro de mesmo título, publicado em 2012, pelo limite de páginas possível, contém as de Simone e Clara. Posteriormente publiquei, em capítulos de livro, as de Teresa, Rute e Isabel e, no presente texto, a biografia de Bela. Mas por que partilhar a biografia educativa de professoras e suas histórias?

As biografias educativas das professoras são um convite ao conhecimento. Aprendemos de uma maneira especialmente significativa quando ouvimos suas vozes falando da vida em cidades, aldeias e vilas em Portugal e no Brasil; das genealogias e histórias de família que atravessam um tempo saturado pelos contextos sociais, históricos e políticos em que estão inseridas; das memórias da escola primária e do desenrolar da escolarização; dos encontros e desencontros com a docência e a materialidade de seu trabalho; das pessoas, dos outros (muitos outros) com quem, ao longo da vida, ensinam e aprendem. Em cada uma dessas histórias,

uma possibilidade de narração e também de leitura se coloca, em um movimento sempre aberto que, agora, envolve também o leitor no compromisso de reflexão não só sobre a tessitura de intrigas que se colocam nas tramas, mas também, e especialmente, na possibilidade de, ouvindo e refazendo essas histórias, refletir e refazer, também, dialogicamente, lampejos de sua própria trajetória de vida e formação.

É esse o convite que fazemos nesse texto, por meio da biografia educativa da professora Bela, portuguesa da região de Évora, no sentido de favorecer novas leituras, aprendizagens e interpretações.

## Bela: a formação como construção de um caminho de autonomia

Para Bela, a escola primária foi uma grande "seca": rígidas práticas disciplinares, uma professora exageradamente exigente, a utilização do manual, completamente desajustado, sem respeito pelo ritmo de desenvolvimento dos alunos e a constante repressão da sua postura.

> No regime fascista isto era mesmo assim, um rigor enorme, uma disciplina, uma [...] houve alturas em que a escola para mim, eu enquanto aluna, foi uma seca mesmo, é a palavra certa. Havia disciplinas e coisas que me fartavam e eu tive sempre esta vontade de não querer que, para os meus alunos, a escola fosse uma seca, porque para mim foi. Havia, eu levava da minha professora, levava bofetadas, mas eu era reguila,[1] eu era um bocadinho reguila. E, naquela altura, até para apanhar um lapisinho que caía era preciso autorização... E lembro-me, muitas vezes, disto a minha professora da

1. Palavra de uso comum em Portugal, significa "irrequieta".

> primária era muito exigente, mas, às vezes, era exageradamente exigente (Narrativa oral – Professora Bela).

Do ambiente familiar, Bela recebeu a proteção de seus pais. O pai trabalhava como fiscal do mercado e a mãe tinha uma loja e trabalhava em casa de forma que podiam atender às necessidades das filhas. A mãe, "apesar de ter a 4ª classe", queria que as filhas estudassem e, quando a irmã mais velha de Bela concluiu o primeiro ciclo, mudou-se para a cidade mais próxima e ficou hospedada na casa de uma senhora, mas como chorava muito com dificuldade de adaptação, toda família se mudou para que a irmã pudesse dar continuidade aos estudos.

> Os meus pais modificaram toda a vida deles porque investiram sempre na nossa formação [...]. Ainda não era esta coisa das reuniões de pais e não sei o quê, mas ela sempre interessada a ir à escola a saber como é que nós estávamos a querer ver, "tens teste amanhã, vais estudar".

Bela mudou-se, assim, para a cidade com três anos e traz a memória de uma infância feliz e tranquila: as muitas brincadeiras na rua, sempre, nas noites de verão, no calor intenso do Alentejo.

> De vez em quando, a mãe era muito boa, mas também a dar uns sopapos, porque eu era muito... eu para época era muito... tinha muita vivacidade, eu gostava de ver e era curiosa. E naquela altura, as meninas eram um bocadinho reprimidas, não? Enfim... mas a mãe sempre a chamar muito a atenção "não podes fazer isto, não podes fazer aquilo, não podes não sei o que lá" [...].

O gosto pelas brincadeiras e a vivacidade da infância são levadas para a juventude por meio do basquetebol e do desporto que

assumem uma centralidade fundamental. Durante o Liceu, são os professores e as aulas de Educação Física que a fazem gostar da escola apesar das *secas* que vivia; participou de muitos jogos e competições representando a escola. Embora tivesse capacidades, nas outras disciplinas era uma aluna "normal", contudo, era aprovada. Os professores de desporto eram mais informais. Com os outros tinha que estar "muito direitinha" e, como era impulsiva, sentia grande dificuldade. Traz dessa etapa algumas marcas negativas, professores muito rígidos: o nivelamento dos alunos, "toda a gente ter o mesmo ritmo, toda a gente ser quase da mesma maneira". As experiências negativas da sala de aula se contrapunham ao desporto, no qual podia expressar sua forma de ser e de estar.

Foi essa identificação que levou Bela à sua escolha profissional: queria ser professora de Educação Física. Entretanto, para isso, teria que estudar em Lisboa, onde seu namorado morava e, para a época, isso não era visto com bons olhos. Sua mãe, então, a cerceou e não permitiu que seguisse esse caminho, sugerindo que fizesse o curso do magistério em sua própria cidade. Como reação, Bela ficou um ano sem estudar e começou a procurar emprego. Com o tempo, entretanto, percebeu que não continuar os estudos a prejudicaria e, assim, fez prova de admissão para a Escola de Enfermagem e para a Escola do Magistério. Como passou nos dois exames, teve que escolher, pendendo mais para a Enfermagem. Mas, atendendo às orientações de sua mãe, que se preocupava com as dificuldades no horário de trabalho, Bela fez o curso do magistério de primeiro ciclo.

Um tempo de boas recordações, um período de maior identificação com a escola, maior liberdade. Bela fez muitas amizades que duram até hoje, colegas que depois reencontrou no curso de complemento. Do curso, destaca a vertente desportiva que continuou a acompanhá-la de perto e a importância da formação didática que atualmente percebe que falta aos estagiários.

> Me ensinavam como é que eu devia dar iniciação, sei lá, às áreas em Matemática, como é que eu havia de abordar certas matérias da Língua Portuguesa, porque eu tinha as Didáticas da Língua Portuguesa, as Didáticas da Matemática; portanto, disciplinas que me ensinaram e que foram, para mim, foram muito importantes no magistério.

O casamento e o ingresso na trajetória profissional marcaram o início da vida adulta. Um tempo de muitas aprendizagens, de vivência da liberdade, da autonomização pessoal e dos desafios de articular vida pessoal e profissional.

> Depois a realidade, quando nos confrontamos com a realidade, é um bocadinho diferente, mas contribui, é uma segurança, é uma segurança. O curso do magistério deu-me alguma segurança para iniciar a minha vida prática. Só que, sim, senhor, aprendi e aprendi e muito, mas, ao longo da vida, sem dúvida nenhuma, é que nós vamos ganhando experiência e errando, tropeçando e levantando e percebendo, porque é que erramos e porque que é muito, é muito vago aquilo que nós aprendemos; é muito vago, quando somos confrontados logo ali, muito novos, com aquela realidade. Eu saí do magistério, fui para um monte, complemente sozinha [...] (Narrativa oral – Professora Bela).

Os primeiros anos de magistério, em montes e vales, foram marcados pelo tropeçar, pelo levantar e pelo isolamento. A escola era de difícil acesso, Bela ia e voltava todos os dias com um senhor que fazia a condução e não tinha colegas com quem partilhar as dúvidas, trabalhava sozinha na escola que tinha cinco alunos e quatro anos de escolaridade. Guarda a lembrança dos alunos e o enriquecimento que veio do conhecimento que as crianças tinham do meio em que viviam.

> E, então, foram também uns anos enriquecedores, porque aqueles miúdos eles conheciam tudo do campo, dos lagartos, daquela coisa toda e para mim, toda a minha inexperiência [...] aquelas dúvidas, tantas dúvidas que nós temos quando saímos e ficamos assim sem ninguém, sem rede. Mas, estava sem rede eu não tinha ninguém, não tinha uma colega com quem dividir aquelas angústias todas, porque são, são angústias. Como é que eu vou por este miúdo para ler? Aquela insegurança toda, mas, por outro lado, porque eu tinha que resolver tudo sozinha (Narrativa oral – Professora Bela).

Bela foi, entretanto, transferida para uma Vila e lá teve a presença de colegas com quem pôde partilhar, sentiu-se mais apoiada. Todavia, foi a mudança para a escola anexa que constituiu um acontecimento biográfico central em sua trajetória de formação: "foram anos muito, muito enriquecedores"; "uma escola onde eu aprendi imenso, imenso, imenso, imenso"; "e tive umas colegas, umas mestras espetaculares, principalmente aqui, quando estive nesta escola [...]. Mas, realmente aquela escola para mim foi uma escola, foi uma escola de vida e de aprendizagem". Ao chegar lá, Bela encontrou colegas professoras com quem trocou, partilhou e aprendeu.

> Depois, foi naquele "boom" do 25 de abril, os métodos diferenciados, aquelas várias experiências, então, várias experiências pedagógicas que desenvolveram aqui na escola. E eu, para mim, foi uma escola acho que melhor do que o magistério, porque eu aliava a prática à teoria, porque eu conseguia, eu aplicava aquilo que aprendia com elas, porque elas, realmente, eram um lote de professoras excepcional (Narrativa oral – Professora Bela).

A escola era campo de estágio do curso do magistério primário e utilizava "umas metodologias avançadas para época". Ao longo de sua trajetória, Bela sempre contou com a presença de estagiários

em sua sala de aula e com eles também aprendeu "imenso": "o fato de na minha sala ter estado sempre alunos estagiários, eu não era a mesma professora, sinto que não era, porque com o aluno ali na sala, nós não podemos, mesmo que queiramos estagnar, não podemos [...]". Bela ensina-os, partilha com eles suas experiências e aprende com a beleza de uma "altura da vida em que há muitas ideias, nós até achamos que mudamos o mundo com vinte anos"; eles sempre trazem coisas novas, inovam. Afirma que não seria a mesma professora se não tivesse essa oportunidade de partilha ao longo de sua trajetória. Por outro lado, os professores da Escola do Magistério Primário, responsáveis pelo estágio, estavam sempre presentes e enriqueciam a prática educativa por meio de trocas e aprendizagens. As ações de formação também estiveram presentes em sua trajetória, e sempre buscou aquelas que a interessavam, que não fossem uma "seca".

Houve, entretanto, uma mudança na organização da escola que deixou de ter característica de escola anexa e, então, um certo "*esfriamento*" do processo de construção coletiva da docência. Bela sente grande diferença entre o passado e o presente, a solidariedade e a partilha opõem-se ao isolamento dos professores. Os agrupamentos de escolas têm reunião de professores a cada período e, ao longo do processo, são as trocas informais que alimentam a partilha coletiva. Entretato, nos últimos anos, trabalhou em outras escolas acumulando experiências diversificadas, com diferentes grupos. Meninos com muitos problemas: "trabalhava em uma escola que recebia os meninos da Casa Pia, mas tinha outros meninos, era uma população masculina, muitos rapazes. E tive, depois, com as manas daqueles, dos meninos da Casa Pia, feminino". Houve grupos com grandes potencialidades e outros com grandes dificuldades.

Lembra de ações ligadas ao Estudo do Meio, à Informática e à Língua Gestual, especialmente essa última trouxe grande contri-

buição na comunicação com cinco alunos que estavam integrados em sua sala de aula. O retorno à universidade, para realização do complemento de formação, foi uma experiência de grande significado: *adorou* fazer este curso, foi a vertente preferida. "Gostei imenso, gostei imenso, apesar de uma grande sobrecarga, porque estudar trabalhando não é a mesma coisa de [...]." A relação com os professores foi muito positiva, os alunos foram de peito aberto para aprender. Lá reencontrou amigas e fortaleceu antigas amizades da Escola do Magistério Primário. Um dos trabalhos que realizou foi sobre o "Aprender no Alentejo" e, então, retornou à sua aldeia natal para ali conversar com pessoas e levar processos de aprendizagem que acontecem informalmente na cidade. Desenvolveram também trabalhos que favoreceram reflexões sobre suas próprias práticas.

> Para mim, foi gratificante fazer aqueles dois anos, porque a prática nós tínhamos, vinte e tal anos de prática, mas há coisas que nós fazemos intuitivamente, porque já temos muita experiência e que eu, naqueles dois anos, percebi porque é que eu fazia, no que que aquela minha prática assentava, em que teorias, está a perceber? E, então, para mim foi gratificante e aprendi imenso, gostei imenso daqueles dois anos muito sobrecarregados, porque saíamos da escola e íamos, a correr para a universidade, todos os dias até às nove e tal da noite. Chegávamos à casa, ainda tínhamos algumas coisas para fazer, preparar as aulas para os miúdos (Narrativa oral – Professora Bela).

O Complemento trouxe, assim, um tempo de reflexão sobre a prática, sobre o que ficou para trás, *o cimentar*, uma formação mais abrangente. Todavia, foi um tempo de sobrecarga de trabalho, quando recebeu grande apoio do marido e dos filhos para que pudesse prosseguir.

Os últimos anos trouxeram grandes tristezas: acontecimentos de ruptura, de luto com a perda de pessoas muito próximas, muito queridas e, no momento de grande sofrimento, Bela se coloca como pilar de sustentação da família, buscando a força necessária para a continuidade da vida. "Mas a escola ajudou-me imenso, ajudou-me imenso, o estar com as colegas, o estar com as crianças, ajudou-me imenso. Aquela tristeza, tem que se fazer, tem mesmo, só que depois tinha aquele estímulo ali da escola e das crianças que me ajudaram." E Bela prossegue…

Em sua prática pedagógica, procura uma relação de respeito mútuo com os alunos e dá grande importância à afetividade. Utiliza o método de alfabetização das 28 palavras, método de raiz global, desenvolvido no Brasil. Os manuais são utilizados como complementos e não constituem a centralidade do processo educativo. Ela própria seleciona os textos que serão utilizados e também incentiva a produção textual pelos alunos. Trabalha a gramática e a interpretação com textos produzidos por eles e, no final, organiza um livro da turma. A literatura infantil está sempre presente, procura dar ênfase ao estudo da História de Portugal por meio da expressão plástica, nas dramatizações. Enfim, Bela procura construir, na sala de aula, um *espaçotempo* de alegria para os alunos e também para ela.

> E, então, eu tive sempre presente que, para os meus alunos, eu quis sempre que eles não achassem a escola enfadonha, aborrecida, que gostassem de estar e esforço-me nesse sentido, sempre tenho tido isto muito presente. Tornar-lhes aquelas horas que eles estão ali comigo, torná-las agradáveis é claro que há matérias que, por muitas voltas que a gente dê, é assim, é assim e pronto. Mas eu gosto sempre de aliar o lúdico, gosto sempre de que eles tenham motivação para aprender... (Narrativa oral – Professora Bela).

## Trajetória de formação da professora Bela: reflexões

A trajetória de vida e formação de Bela revela-se como a luta pela construção de um caminho de autonomia, de afirmação de si mesma, de sua forma de ser e estar no mundo e com as pessoas. A vivacidade, a energia, o gosto pelo brincar e pela liberdade encontraram, desde cedo, fortes resistências no contexto familiar, escolar e social. Desses contextos, vieram intensas e sistemáticas tentativas de cerceamento que precisaram ser enfrentadas por ela.

Sua trajetória de formação pode ser compreendida como um movimento dialético entre *cerceamento* e *liberdade*, vertentes que se entrelaçam de diferentes formas ao longo de sua vida. Na infância, o *cerceamento* manifesta-se preponderantemente na escola primária, que se traduz em *uma seca*. As rígidas práticas disciplinares e pedagógicas buscam formatar e nivelar os comportamentos, utilizando com todos os mesmos manuais, exigindo sempre a mesma *batinha*. Apesar da afetividade e cuidado que envolve o universo familiar, a inserção no contexto sócio-histórico conduz, também, à tentativa de controle de seu comportamento, no sentido de adequá-lo ao que era a referência de um comportamento pertinente às meninas. A vertente da *liberdade* está presente no enfrentamento desses contextos, aparecendo na intensidade de sua forma de viver, nas brincadeiras na rua, na preservação de seu espaço pessoal.

Na juventude, a formação escolar no Liceu mantém a busca de controle do comportamento. Contudo, o desporto assume um lugar de centralidade na vida de Bela como *espaçotempo* de vivência da liberdade. Nas práticas desportivas (no basquetebol e na natação, por exemplo) sua forma de ser não era reprimida, mas valorizada e incentivada pelos professores. A paixão pelo desporto direciona, todavia, uma crise pessoal e familiar entre a liberdade e o cerceamento, pois Bela deseja a manutenção daquele espaço de

liberdade para todo seu percurso de vida; deseja ser professora de Educação Física, mas recebe uma forte carga de repressão e cerceamento: a família não permite que vá para Lisboa fazer o curso. Luta e reage, entretanto, percebe que precisa continuar a construção de sua vida e, após um processo também conduzido pela família, ingressa na Escola do Magistério Primário, uma etapa de formação de maior maturidade, onde encontra espaço de expressão.

A vida adulta traz a afirmação da autonomia e da liberdade pessoal, a vivência intensa e madura de sua forma de ser nos papéis de esposa, mãe e professora. Bela e o marido viveram, nos primeiros anos do casamento, a liberdade partilhada da juventude que indica o tom de um caminho conjunto na vida pessoal e familiar. Por outro lado, o ingresso na vida profissional permitiu que Bela viva também a intensidade, a energia e a vitalidade de sua forma de estar. Procura construir uma prática pedagógica que, como contraponto às memórias que traz da escola primária, caracterize-se por um trabalho sistemático de aprendizagens fundamentais, contudo, construídas e tendo por base o respeito mútuo e o contentamento.

A vertente do *cerceamento*, dialeticamente, coloca-se, entretanto, como inerente à existência humana e, na vida adulta de Bela, vem pela perda repentina e traumática de pessoas queridas: a interrupção abrupta de sonhos e projetos de futuro na vida familiar. Nesses momentos difíceis, é com a energia e a vitalidade fortalecidas durante toda a vida que dá continuidade à sua trajetória.

No olhar sobre esses movimentos de vida, encontramos o sentido de sua formação que pode ser indicado como caminho de construção partilhada da liberdade. Caminho, pois suas imagens sobre a docência foram sendo tecidas ao longo de todo percurso em uma construção propositiva de ressignificação das experiências de cerceamento e liberdade, vindas dos espaços formais e informais de aprendizagem. As experiências de vida foram

filtradas e elaboradas a partir de um ponto de referência central: sua forma de ser e de estar. Assim, o contraponto às secas da escolarização formal, a intensidade das experiências com o desporto, a luta por sua afirmação pessoal e profissional trazem indícios de concepções e práticas da docência. Estes encontraram, na intensidade da partilha, no cotidiano do trabalho com colegas mestras e com estagiários e, também, na realização do complemento de formação, espaço de reflexão e consolidação. Na trajetória de Bela, formação identifica-se com liberdade, "não há formação que nos valha se não quisermos" e "a formação só tem sentido quando movida pelo desejo de mudança: o querer mudar, tem que querer muito".

As diferentes experiências tanto da vida familiar quanto profissional, em montes, aldeias e na cidade, enriqueceram a trajetória de formação de Bela, mas não indicam rupturas biográficas. A mudança para a cidade, ainda muito pequena, e também a atuação profissional durante seis anos em montes e vales, com posterior fixação na escola da cidade, parecem apontar para um movimento processual de construção da vida na cidade, onde mora e trabalha até os dias atuais.

Já os contextos sócio-históricos trazem uma marca significativa, no sentido do encaminhamento de seu processo formativo, das regras de comportamento impostas na infância e, posteriormente, no impedimento na realização do curso de Educação Física em Lisboa pelo fato de socialmente não ser bem visto, já que seu namorado também estava morando lá para estudar. Destaca-se, também, a vivência no contexto anterior e posterior ao 25 de abril.

A formação de Bela encontra força em uma matriz pessoal e partilhada. As *experiências da vida* trazem a aprendizagem da luta constante pela afirmação de sua liberdade, de sua forma de ser como pessoa no mundo. Contudo, este movimento não a centraliza em si mesma, aponta para o outro, para a partilha que

assume relevância ao longo de sua *trajetória profissional*. A partilha com colegas mestras mais experientes e com estagiários, no período de trabalho na escola anexa, impulsiona o processo de construção da docência em suas concepções e práticas. Por outro lado, a vertente *acadêmica* tem uma referência importante no movimento dialético que produz entre rejeição e apropriação crítica. Rejeição das memórias e experiências de cerceamento e apropriação, ressignificação crítica – tendo como referência central sua própria forma de ser e de estar – das intensas práticas pedagógicas no desporto, das referências didáticas fundamentais da Escola do Magistério Primário e do movimento de reflexão teórica sobre a prática aberto pela realização do complemento de formação.

## Sobre a escrita da biografia educativa e movimentos de *pesquisaformação*

A biografia educativa aqui apresentada vem de uma intensa interação social entre as professoras-pesquisadoras: Inês e Bela. Ferrarotti (1990) afirma que o fato de termos narrador e ouvinte já nos coloca no âmbito de uma relação social que, aqui, foi produzida de forma dialógica, circular e horizontal. Se na tese denominei o encontro de entrevista biográfica, atualmente, oito anos depois, o chamo de *entrevistaconversa*, já que contou com um roteiro orientador que fala do foco e dos objetivos da pesquisa, mas se deixou levar pelos movimentos de uma conversa.

O limite entre biografia e autobiografia é tênue: no primeiro caso o biografado se faz presente no texto e, no segundo, o sujeito que narra sua própria história é atravessado por muitos outros. A escrita da biografia educativa de Bela traz, assim, a presença das duas professoras pesquisadoras: a que narra e a que escuta, transcreve e reescreve em formato de biografia. As reflexões sobre a trajetória de Bela também foram construídas em diálogo.

No terceiro encontro, ouvi a reflexão da professora sobre o movimento narrativo e também sobre a leitura da transcrição, e levei ensaios de compreensão. A partir desse encontro foram produzidos os ensaios de reflexão.

> De fato, desde o primeiro encontro, a impressão é que já nos conhecíamos, senti-me totalmente à vontade e pude observar que também a professora estava tranquila e colocou-se muito disponível para partilhar sua trajetória de vida, mesmo em suas dimensões mais pessoais. A realização das entrevistas na casa da professora trouxe um clima de maior privacidade e aconchego (Bragança, 2006).

Os encontros com Bela, na bonita e histórica cidade de Évora, foram, assim, mediados por um clima de especial amizade e generosidade. A narrativa dela extrapolou a ordem cronológica ou mesmo o roteiro e se afirmou como conversa. Fluiu naturalmente, destacando acontecimentos que vêm marcados por sua importância e não pela ordem cronológica. Em determinado momento, fomos interrompidas. Esta interrupção quebrou o fluxo narrativo, possibilitando a emergência de uma conversa informal em que a professora pôde narrar acontecimentos relativamente recentes de perdas de pessoas queridas da família, a ver com o contexto atual de sua vida e que foram posteriormente retomados em sua narrativa.

> Hoje, tivemos 45 minutos a conversar de maneira informal, em um delicioso lanche com bolos alentejanos tradicionais para esse período de Páscoa. Pude partilhar minha trajetória como professora do Ensino Fundamental, no Brasil, o desenvolvimento do trabalho de pesquisa; enfim, penso que nessa metodologia é fundamental um espaço onde também quem está no papel de investigadora possa narrar sua trajetória pessoal e profissional (Bragança, 2006).

A cada experiência vivida com as professoras, fui observando a importância de uma interação informal que ultrapassa os limites da própria pesquisa, mas que é parte constitutiva dela, pois indica a possibilidade de que a investigação traduza, efetivamente, o sentido de formação para todos os envolvidos, professoras/investigadoras e investigadora/professora, em experiências e saberes que se entrelaçam no círculo virtuoso *narrativaescuta*.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. "Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação". *Educação*. v. 34, n. 2, pp. 165-72, Porto Alegre, mai.-ago. 2011.

______. "Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação". In PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN/ São Paulo: Paulus, 2008a, pp. 153-79.

______. "Pesquisar com histórias de vida para melhor compreender e valorizar a formação de professores e a realização de práticas docentes significativas". In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

BRAGANÇA, Inês F. S. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

______. *Histórias de vida e formação de professores/as:diálogos entre Brasil e Portugal* (Tese). Évora, Portugal, 2009. 595f.

______ e MAURÍCIO, Lúcia Velloso. "Histórias de vida e práticas de formação". In PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie: la méthodo biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. "Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação". In PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN/ São Paulo: Paulus, 2008.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994, Tomo I.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2004.

# 2

# A escrita de memoriais de formação: algumas notas

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

## Introdução

Este texto resulta de um reencontro com a dissertação "Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006", escrita por Ana Cristina Carpi, orientada por Jacqueline Morais e defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, vinculado à Faculdade de Formação de Professores (UERJ) em São Gonçalo. Deste trabalho acadêmico, trazemos trechos de alguns dos capítulos que nos permitem problematizar o gênero *texto memorialístico*. Neste artigo, restringimo-nos aos memoriais de formação, dentre outras razões, por ser uma prática no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita como modo de viver uma escrita mais encharcada da vida.

A importância escrita do memorial de formação, como parte da produção de um texto acadêmico, reside no reconhecimento de que escrevê-lo é viver uma experiência singular. Quem o escreve realiza um mergulho, em diferentes níveis de profundidade, em sua história pessoal e profissional, cujos processos e vivências habitam e marcam cada um de nós. É possível, nesse fluxo, significar e ressignificar experiências, dar novos sentidos ao vivido, "integrar passado e presente", abrindo possibilidades de novos olhares sobre si

e sobre o outro. Para nós, a articulação entre história pessoal e coletiva gera uma potência libertadora.

Os escritos que trazem a própria vida em diálogo com outras revelam a potência da narrativa de si. Em alguns escritos, encontramos passagens que ecoam processos dolorosos. Em outros, nos deparamos com afirmações que expressam as possibilidades de transformação da vida e da educação.

Segundo Passeggi e Souza (2010), o marco de início das discussões sobre a escrita de natureza memorialística no Brasil se deveu à chegada do livro *O método (auto)biográfico e a formação* (Nóvoa; Finger, 1988), que fora trazido de Lisboa por pesquisadores brasileiros naquela época. O livro, editado em 1988 em Portugal, levou 22 anos para ser publicado em nosso país. Todavia, circulou entre pesquisadores, ajudando a transformar os caminhos da pesquisa em educação, particularmente no campo da formação. Passeggi e Souza (2010), responsáveis pela publicação no país, no prefácio à edição brasileira revelam o impacto dessa obra, reafirmando não só a sua importância fundadora, mas a potente atualidade de seus textos para as pesquisas e estudos relacionados à formação docente.

Atualmente, encontramos em foco na universidade a efervescência de pesquisadores que se aprofundaram no estudo e principalmente no uso de metodologias (auto)biográficas como abordagem privilegiada na formação docente, e que vêm trazendo à luz o pensamento de autores pioneiros como António Nóvoa, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, entre outros.

Professores do campo da educação, particularmente os da Faculdade de Formação de Professores, não somente estudam e pesquisam as metodologias da abordagem (auto)biográfica do ponto de vista teórico, como utilizam-nas nas práticas de formação docente, tornando-se eles próprios referências nesse campo. Nesse sentido, busca-se favorecer uma reflexão sistemática sobre formação

e abordagem (auto)biográfica, destacando interfaces e desdobramentos teórico-metodológicos no campo da investigação, da formação humana e de professores. Tal opção firma-se na convicção de que o autoconhecimento e a reflexão a respeito das escolhas sobre o saberes-fazeres pedagógicos – por meio de um processo dialógico de articulação entre vida pessoal e profissional, entre passado e presente, entre individual e coletivo, dentre outras articulações possíveis – são vias privilegiadas, embora ainda pouco exploradas, de (trans)formação.

A opção desses educadores-pesquisadores insere-se como um desdobramento do que Passeggi e Souza localizam como simbolizados pelo livro de Nóvoa e Finger:

> [...] elos em diferentes instâncias. Entre pesquisadores de diversas nacionalidades: francesa, suíça, portuguesa, canadense, brasileira, preocupados com a formação. Elo entre dois mundos: o da francofonia e o da lusofonia, que continuam a enfrentar o mesmo desafio: o da formação do adulto na contemporaneidade. Entre colegas universitários que partilham o mesmo ideal: formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores. Um elo de interesses (Passeggi; Souza, 2010, pp. 12-3).

Em síntese, Passeggi e Souza demarcam um campo, um movimento instituinte, que se configura por elos entre pesquisadores nacionais e estrangeiros em torno da partilha de saberes e no enfrentamento, ainda corrente, do desafio e do ideal de uma melhor formação docente.

Bragança (2012), em suas reflexões sobre *o sentidodialógico da investigação e da formação* e sobre a potência da abordagem (auto) biográfica para os processos formativos, confirma os desdobramentos e a expansão desse movimento instituinte, quando diz:

> Nesse sentido, é possível observar movimentos capilares que caminham para a ruptura e, além do discurso, conseguem instaurar práticas instituintes e, talvez, novas racionalidades. É possível encontrar em muitos espaços [...] a afirmação de uma pedagogia que se procura traduzir em uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação (Bragança, 2012, p. 32).

As contribuições dessas pesquisadoras, e de tantos outros, reforçam o "elo de interesses", referido por Passeggi e Souza (2010), dentre os quais se destaca o ideal, ainda desafiador e atual, de "formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores" (Passeggi; Souza, 2010, p. 12). Ideal que passa pela instituição de práticas como, por exemplo, a da escrita do memorial de formação como um exercício de ressignificar a trajetória de formação docente.

Encontramo-nos inseridas nesse movimento, ao qual pretendemos contribuir, reafirmando a importância das proposições da abordagem (auto)biográfica para a formação.

Passando pelo que se referem Passeggi e Souza de "*momento de eclosão*, como sugere Gaston Pineau, do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, no âmbito da formação permanente" (Passeggi; Souza, 2010, p. 13), o autoconhecimento tem sido um convite sedutor feito a nós desde a Grécia Antiga até os dias de hoje: "Conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses." Convite que, por vezes, apenas se insinua e que por outras nos chega como uma intimação, mas que se reatualiza em diferentes oportunidades.

Algumas vezes, ao aceitarmos o convite que a escrita de si nos faz, não nos damos conta do exercício potente e das ricas transformações que pode provocar. Afinal, muitas são as forças em jogo na escrita de um memorial. Forças que nos trazem de volta os

sentidos de memória, rememoração, reminiscência, esquecimento, invenção, o papel das lembranças e dos esquecimentos, das incertezas e imprecisões, das "verdades inventadas" (Lispector, 2008, p. 20). Escrever sobre a trajetória de vida implica viver a tensão que se instaura ao rememorar e escrever. Para tanto, ressoam as palavras de Souza:

> A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências (Souza, 2006, p. 101).

Nesse processo, muitas vezes nos damos conta, mesmo que fugazmente, de quem somos, de quem nos tornamos. Escrever sobre si possibilita o reconhecimento da importância das marcas que certas experiências possam ter deixado na nossa formação.

## Memória, pensadores e filósofos

De Sócrates e Platão a Certeau, passando por Aristóteles, Bergson, Freud, Benjamin e Arendt, vários pensadores e filósofos propuseram reflexões e estudos relacionados a questões em torno da memória, esquecimento, rememoração, reminiscências, história, conhecimento, saber, verdade, entre outras. Muitos deles encontraram, nas concepções do pensamento mitológico grego, fonte e

base para suas proposições. Tendo esse ponto de partida, por sermos herdeiros do pensamento grego, apresentamos sucintamente aqui alguns aspectos dessas concepções, que podem sintetizar simbolicamente o que está em jogo na escrita de um memorial.

Na mitologia grega, a memória é personificada pela deusa Mnemosine, mãe das Musas Calíope (Poesia Épica), Clio (História), Érato (Poesia romântica), Euterpe (Música), Melpômene (Tragédia), Polímnia (Hinos), Terpsícore (Dança), Tália (Comédia) e Urânia (Astronomia). Mnemosine é onisciente e suas filhas inspiram o homem, mais precisamente o poeta mortal, no conhecimento do passado, do presente e do futuro. Rememorar, portanto, significa poder descobrir o que nos constitui e compreender o nosso devir.

Mnemosine nos preservaria do esquecimento. Todavia, era condição para o renascimento que o homem após sua morte esquecesse suas vidas passadas, bebendo das águas do rio Lethe, que cruzava, para uns, o reino de Hades (inferno) e para outros, os Campos Elíseos (paraíso). Interessante pensar que é o esquecimento que nos possibilita o renascimento. Simbolicamente, o esquecimento significaria uma compreensão de si, uma aceitação amorosa de nós mesmos em nossas imperfeições, em nossas contradições, em nossa complexidade? Uma espécie de libertação que nos possibilitaria a transformação?

Tempo, memória e esquecimento, portanto, se conjugam na mitologia grega para explicar o conhecimento e a verdade sobre si e sobre o mundo, assim como para possibilitarem toda transformação. A escrita de um memorial tensiona esses elementos.

A trajetória acadêmica de cada um de nós não é linear. Quando organizada em um *curriculum vitae*, ou mais modernamente no lattes, cria-se uma ilusão de ordenamento cronológico, invisibilizando de certa forma a errância da vida.

A escrita de um memorial possibilita, por meio da narrativa de experiências, reatualizar e ressignificar saberes e percepções. Revisitar o passado nos ajuda a pôr em questão a linearidade e a ordenação cronológica da vida. Souza (2006, p. 102) nos diz que "tempo, memória e esquecimento [são] uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se". Nessa perspectiva, a ordenação cronológica da vida se torna elemento estruturante do olhar sobre a própria trajetória.

Quanto ao processo de evocação, recorremos a Benjamin (1987), quando se refere à figura do narrador, para tentar entender a relação que se estabelece entre as experiências passadas, vividas como aluno, e as vividas como professor. Para o autor, o narrador é "um homem que sabe dar conselhos [e] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria" (Benjamin, 1987, p. 200).

Relembrar o vivido e narrar as experiências em um texto que é, ao mesmo tempo, uma escrita acadêmica e memorialística, nos remete a um novo sentido para o processo de rememoração do vivido e do texto acadêmico. Narrar significa não só uma possibilidade de reflexão sobre a trajetória, mas também sua ressignificação da identidade e do processo de formação. Ao mesmo tempo, abre novas significações para o que seja um texto dissertativo: singular, pessoal, autoral.

Benjamin (1987), ao nos falar do empobrecimento da experiência coletiva na modernidade, nos faz pensar atualmente sobre o declínio das narrativas e sobre a substituição dessa antiga tradição por outras formas de comunicação na sociedade contemporânea, isoladas, efêmeras e solitárias. Assim, as reflexões produzidas por ele na primeira metade do século XX trazem inúmeras contribuições para pensarmos as relações sociais do século XXI.

A escrita de um memorial, portanto, não é somente um exercício de autoanálise, muito menos a de parte de um romance.

Constitui-se também uma possibilidade de compartilhar experiências, saberes e de reafirmar essa ação como oportunidade de oferecer alguns fios para o enriquecimento da sabedoria tecida na experiência coletiva. Por outro lado, a escrita de um memorial, em um contexto universitário, problematiza a tradição escriturária desse lugar e reafirma a legitimidade e a potência da escrita de si para a produção do conhecimento acadêmico.

Como disse Benjamin, "a experiência de [...] a arte de narrar está em vias de extinção [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (Benjamin, 1987, pp. 197-8). A esse respeito, explica Martelli:

> Narrar, segundo Benjamin, é mergulhar as palavras em experiências vividas, as quais são carregadas de conceitos, é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Para os acontecimentos narrados não há uma única versão, convidando os ouvintes a criarem outras, com significações nascidas de uma narrativa inconclusa (Martelli, 2007, p. 4).

Falar sobre memoriais de formação requer trazer o conceito de *espaçotempo*, apontado por Alves, já que diz respeito principalmente a multiplicidade que constitui a escola.

> se a "escola", singularizada e concretizada em um edifício, é uma criação da burguesia ascendente (do século XV ao XVIII), sua realização só foi possível em espaços-tempos múltiplos e variados, tomando por base concepções e ideários diferenciados e realizando práticas diversas. Dessa maneira, os processos curriculares e pedagógicos que nesses espaços-tempos aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos,

> que "*aprendemensinam*" o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2005, pp. 16-7).

Pensar na importância do conceito de *espaçotempo* implica levar em conta sua natureza muitas vezes fugidia e imprecisa, que configura e reconfigura as instituições de ensino envolvidas nos processos de formação docente. Portanto, não se trata somente de falar sobre uma instituição, mas de tratar sobre uma em um tempo compreendido como múltiplo. Múltiplo porque reflete "concepções e ideários" que não permanecem estáticos, mas que são expostos a forças dinâmicas que os tensionam e os impelem a rearranjarem-se, mesmo que seja para, sob novas formas, reatualizarem-se. Trata-se principalmente de falar sobre sentidos e significados que foram construídos a respeito desse *espaçotempo*, o que o torna múltiplo.

Em que medida as experiências vividas nos *espaçostempos* escolares se constituíram em experiências de produção e criação de práticas e discursos, de saberes e fazeres? Em que medida tais experiências deixaram marcas pessoais e profissionais? Como nos aproximamos do passado? Como ele se torna texto escrito? Como é lido por outros e por nós mesmos?

## Memória e história

Marc Bloch discute acerca da história e do "ofício do historiador". Segundo Schwarcz (2013), a história dos *Annales*, da qual Bloch foi um dos fundadores, trouxe uma visão crítica a respeito da observação e do fazer histórico.

Para Benjamin (1987), o historiador seria um articulador entre o passado e o presente. Sobre essa articulação, ele diz: "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo, 'como ele de fato foi'" (Benjamin, 1987, p. 224). Com esta afirmação,

o autor nos mostra que não é o conhecimento do passado – mesmo que fosse possível o seu pleno conhecimento – que possibilita a articulação histórica. Articular historicamente o passado "significa apropriar-se de uma reminiscência" (Benjamin, 1987, p. 224). Para tentar compreender esta afirmação, recorremos a Rouanet (1992, p. 110), nas considerações que faz sobre as reflexões de Benjamin acerca do tempo, ou melhor, acerca da modernidade.

> Em geral, Benjamin não reflete *sobre* a modernidade, limitando-se a descrever certos aspectos da vida social *dentro* da modernidade. Assim, ele se refere constantemente às experiências do homem moderno no novo universo urbano [...] As pressões que a vida moderna impõem ao homem são tais, que a mera sobrevivência exige forças superiores às dos personagens de Homero.

Rouanet (1992, p. 111) considera que o homem moderno de Benjamin é um herói fadado ao fracasso, em luta constante contra os perigos da vida cotidiana, dos quais ele precisa se proteger. É um tempo que demanda constantemente do homem atenção ao presente. Segundo Rouanet (1992, p. 111), para Benjamin, "a estrutura temporal do coletivo no mundo moderno" está sob o signo do novo, das impermanências, em que nada é durável. O novo surge e é imediatamente superado, tornando-se arcaico. Dessa forma, a modernidade contém, no impositivo categórico do novo, uma dinâmica paradoxal que destrói e desvaloriza aquilo que institui. Ao produzir o novo, o faz inevitavelmente com o arcaico. Como parte dessa dinâmica, subjaz o permanente que se traveste de novo e se perpetua. Portanto, "o tempo da modernidade é a síntese de dois tempos: o novo como sempre-igual, o sempre-igual no novo. É o tempo do capitalismo, em que as forças produtivas se renovam no interior de relações de produção inalteráveis" (Rouanet, 1992, p. 111). Esse é o tempo do inferno de Benjamin,

em que "o que deveria ser mantido se perde para sempre [e] o que deveria transformar-se se conserva" (Rouanet, 1992, p. 111).

Rouanet aborda ainda dois conceitos caros ao autor: memória e experiência, que me ajudaram a compreender as razões pelas quais Benjamin afirma que articular historicamente o passado "significa apropriar-se de uma reminiscência" (Benjamin, 1987, p. 224). Rouanet diz que, para Benjamin,

> A onipresença das situações de choque introduziu na sensibilidade humana uma alteração qualitativa. O herói da multidão tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência, que à continuidade da experiência. O órgão da vivência é a percepção, capaz de interceptar choques, enquanto o órgão da experiência é a memória; no mundo moderno todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida quotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias, como a memória, e com isso o "herói moderno" perde todo contato com a tradição, transformando-se numa vítima da amnésia (Rouanet, 1992, p. 111).

O homem moderno vive a intensidade do novo que nada transforma, concentra sua consciência na percepção dos perigos incessantes da vida cotidiana e, apartado da tradição, perde da memória a continuidade da experiência, não se dando conta de que o arcaico sobrevive travestido de novo. A memória possibilita a continuidade da experiência. O que seria então "apropriar-se de uma reminiscência", senão reter a experiência na memória? Todavia, como Benjamin usa o termo *apropriar-se* – que entendemos como tornar próprio algo que nos é alheio –, pensamos que a experiência a que se refere, a reminiscência a ser apropriada, não é a

experiência individual, particular; mas a experiência compartilhada coletivamente, de geração a geração.

Também Bloch (2013, p. 65) fala da articulação entre presente e passado:

> É preciso, claro, no entanto, que exista, na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem o que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer. [...] Do mesmo modo, essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo.

Existiriam relações entre "fundo permanente", ou "solidariedade das épocas", e "continuidade da experiência"? E entre "vínculos de inteligilibidade" e "apropriação de reminiscências"? Bloch (2013) diz que "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Entretanto, talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente" (Bloch, 2013, p. 65). Portanto, é preciso estar sensível ao presente. Contudo, como "apropriar-se de reminiscências" ou estabelecer esses "vínculos de inteligibilidade" em "sentido duplo" se a sensibilidade do homem sofreu alteração qualitativa: mais percepção imediata de vivências do cotidiano do que memória de experiências que formam sabedoria? Seria esse o papel da história?

Bloch (2013, p. 54) afirma que "o objeto da história é o homem". E esclarece: "os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade". E, acrescenta, ciência "dos homens, no tempo" (p. 55). Sobre o tempo, Bloch afirma que o foco da história deve se concentrar na compreensão das condições que permitiram permanências e mudanças, já que o "tempo verdadeiro

é, por natureza, um *continuum* [e] é também perpétua mudança" (p. 55). O que realmente mudou? O que ainda se perpetua? Sobre a possibilidade de tal compreensão, faz a seguinte reflexão:

> Li muitas vezes, narrei frequentemente, relatos de guerras e de batalhas. Conhecia eu verdadeiramente, no sentido pleno do verbo conhecer, conhecia por dentro, antes de ter eu mesmo experimentado a atroz náusea, o que são, para um exército, o cerco, para um povo, a derrota? Antes de ter eu mesmo, durante o verão e o outono de 1918, respirado a alegria da vitória – na expectativa, e decerto espero, de com ela encher uma segunda vez meus pulmões, mas o perfume, ai de mim, não será mais completamente o mesmo –, sabia eu verdadeiramente o que encerra essa bela palavra? Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssemos antes visto homens viverem? (Bloch, 2013, p. 66).

Na reflexão de Bloch (2013, pp. 65-6) reconhecemos o pensamento de Benjamin acerca das relações entre experiência e sabedoria, e chegamos ao que chama de "essa capacidade de apreensão do que é vivo", que para o autor é "a qualidade mestra do historiador". Sobre essa qualidade, ele considera: "E talvez ela seja, em seu princípio, um dom das fadas, que ninguém pode pretender adquirir, se não o trouxe do berço. Nem por isso ela deixa de precisar ser constantemente exercitada e desenvolvida" (Bloch, 2013, p. 66). Ao afirmar que o conhecimento do presente nos permite a compreensão do passado, Bloch nos fala da "sensibilidade histórica".

Para Benjamin, "essa capacidade de apreensão do que é vivo" e a consequente "sensibilidade histórica", referidas por Bloch, estão comprometidas pelas próprias condições de subjetivação do homem: "a onipresença das situações de choque", e que se liga a outras, principalmente àquelas que tratam do declínio da tradição oral, da morte da arte de narrar, da privação da faculdade de intercambiar experiências, da sabedoria contida na narrativa e das explicações limitadoras que acompanham as informações. Talvez por isso Bloch (2013, p. 66) julgue tal capacidade um "dom de fadas", tão raro "que ninguém pode pretender adquirir". Articular historicamente passado e presente, portanto, significa buscar suas permanências e mudanças e requer sensibilidade histórica para lhes compreender os sentidos.

Todavia, para que articular historicamente passado e presente?

Benjamin vê na articulação histórica a possibilidade de reconhecimento de um perigo, já que articular historicamente o passado não só "significa apropriar-se de uma reminiscência, [mas] tal como ela relampeja no momento de um perigo" (Benjamin, 1987, p. 224); isto é, de uma forma viva, intensa, decisiva, guardando a sabedoria necessária de modo a nos ser útil. Permitindo-nos, por exemplo, reconhecer aquilo que se conserva, quando deveria transformar-se? Talvez sim, já que para Benjamin esse perigo era "entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento" (1987, p. 224), o que para ele não cessava de acontecer.

Bloch (2013) fala sobre consciência, sobre buscas e escolhas, sobre saber interrogar o passado, e sobre, enfim, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os homens no tempo. Para ele, "a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente, [mas compromete], no presente, a própria ação" (Bloch, 2013, p. 24). Defende o conhecimento histórico construído pela reflexão e pela crítica, não para julgar, mas para compreender. Mas com que fim, afinal? O próprio autor responde:

"a história tem o direito de contar entre suas glórias mais seguras ter assim, ao elaborar sua técnica, aberto aos homens um novo caminho rumo à verdade e, por conseguinte, àquilo que é justo" (Bloch, 2013, p. 127). Segundo Le Goff (2013), Bloch, a despeito de não julgar, mas procurar compreender,

> não deixa por isso de enraizar mais profundamente a história na verdade e na moral. A ciência histórica se consuma na ética. A história deve ser verdade; o historiador se realiza como moralista, como justo. Nossa época, desesperadamente em busca de uma nova ética, deve admitir o historiador entre aqueles que procuram a verdade e a justiça não fora do tempo, mas no tempo (Le Goff, 2013, pp. 29-30).

Assim, Bloch busca na árdua tarefa da articulação entre passado e presente, na compreensão de permanências e mudanças, fundadas no senso crítico e em uma ética que preconize verdade e justiça, a construção de um conhecimento que nos acorde do sonho mítico de que fala Benjamin e nos oriente a ação no presente.

Rouanet (1992) esclarece que para Benjamin "em vez de despertar o homem do seu sonho mítico, a modernidade capitalista o mergulhou numa nova mitologia. [E que] uma coletividade sujeita a esse sono, acrescenta Benjamin, 'não conhece a história'" (Rouanet, 1992, p. 112).

Assim, pensamos que também Benjamin atribui à história a possibilidade de compreender as permanências e as mudanças, as articulações entre passado e presente. Para nós, Benjamin expressa essa condição na passagem em que, aludindo ao quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, diz: "onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele [o anjo da história] vê uma catástrofe única" (Benjamin, 1987, p. 226). Para Benjamin, é a história que "vê" o *continuum*, mesmo com aparência de perpétua mudança. As catástrofes permaneceriam, porque não reconhecemos o perigo,

gerando em nós, diante das barbáries, "o assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX [e XXI] 'ainda' sejam possíveis" (Benjamin, 1987, p. 226). A incapacidade de ver o que o "anjo da história" enxerga decorre desse sonho mítico no qual o homem está imerso.

Para acordar desse sonho mítico, Rouanet diz que Benjamin elege a razão como forma privilegiada de luta "e advoga sem reservas a racionalização cultural, o desencantamento do mundo pela dissolução do universo mítico. É por isso que o desencantamento benjaminiano não significa em si mesmo nenhuma 'perda de sentido'". (Rouanet, 1992, p. 114).

Assim, como um narrador que se caracteriza por certo senso prático e utilitário, e que nos aconselha, Benjamin considera que "em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela" (Benjamin, 1987, p. 224). Diz-nos que

> [...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado faz um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (Benjamin, 1987, p. 223).

O "apelo" que o passado nos faz – para que sejamos capazes de evitar o "perigo" –, ao qual se refere Benjamin, encontra também em Bloch, e não só nele, a força capaz de arrancar-nos do conformismo em busca de uma nova ética, pois como diz Le Goff (2013, p. 24), "além de ao historiador, Marc Bloch se dirige a todos os membros da sociedade e em primeiro lugar àqueles que pretendem guiá-la. Ainda hoje não parece ter sido bem compreendido". Para ele, Bloch "almeja em primeiro lugar um acordo da comunidade dos historiadores para definir 'previamente, por comum acordo, alguns grandes problemas dominantes'" e, além disso,

espera que “as sociedades consentirão enfim em se organizar racionalmente, com sua memória, com seu conhecimento de si próprias” (Le Goff, 2013, p. 27). Por isso, concordamos com Schwarcz quando diz que

> ali onde outros historiadores teriam falado de declínio, de decadência, Marc Bloch, que analisou tanto períodos de crise como períodos de mutação, de crescimento, confere de novo um sentido positivo e uma esperança a essas sociedades e aos movimentos da história (Schwarcz, 2013, p. 16).

Benjamin e Bloch aspiravam por uma força ou por um movimento que sacudisse e transformasse a visão dos homens acerca de seu tempo e orientassem-lhes a ação, libertadora.

Na perspectiva de Benjamin, a história que vinha sendo contada, à sua época, era a história dos vencedores. E só pode ser assim contada quando fechamos nossos olhos às ruínas que se acumulam a nossos pés. Quando não nos afetamos com os mortos que se acumulam em nossas portas. Quando não mais ouvimos os apelos do passado que sistematicamente rejeitamos. Por isso, ele diz que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (Benjamin, 1987, pp. 224-5). Para Benjamin, era preciso desafiar o destino das catástrofes, “romper o *continuum*, dinamitá-lo, para despertar os mortos e salvar os passados oprimidos” (Rouanet, 1992, p. 115).

Nesse ponto, residiria a fragilidade da “força messiânica” que nos foi concedida. Nossa capacidade transformadora é dependente da nossa disposição em passarmos pela “porta estreita” (Benjamin, 1987, p. 232), em transcendermos o aqui e agora de nossas existências individuais em favor da coletividade, “porque sem dúvida, somente a humanidade redimida – que entendo aqui como

consciente e responsável pelo seu passado e pelo seu futuro – poderá apropriar-se totalmente do primeiro. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos" (Benjamin, 1987, p. 223).

A perspectiva de Bloch (2013), diz que "nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas" (Bloch, 2013, p. 39). E continua:

> Cada vez que nossas tristes sociedades, *em perpétua crise de crescimento*, põem-se a duvidar de si próprias, vemo-las se perguntar se tiveram razão ao interrogar seu passado ou se o interrogaram devidamente. Leiam o que se escrevia antes da guerra, o que ainda pode ser escrito nos dias de hoje: entre as preocupações difusas da época presente, escutarão, quase inexoravelmente, essa preocupação misturar sua voz às outras. Em pleno drama [o da guerra, vivido por Bloch e por Benjamin] foi-me dado captar seu eco [todo] espontâneo (Bloch, 2013, p. 40, grifo nosso).

Bloch também captou os ecos do passado, ou, segundo Benjamin, os "apelos do passado". Definiu história como um conhecimento em progresso – sobre o qual tanto recomendava que nos resguardássemos de retirar dessa ciência sua parte de poesia (Bloch, 2013, p. 48), como afirmava a necessidade de buscar em seu fazer "uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade" (Bloch, 2013, p. 44). Reconhecia também na possibilidade de contribuição, e sua particular "predestinação" para esse fim dentre as ciências, a sua legitimidade. Afinal,

> não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais for-

> ça esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material? (Bloch, 2013, p. 44).

Pensamos que ambos, Benjamin e Bloch, pela experiência dos horrores da guerra, reconheciam estarem nos vestígios, nos apelos, nos ecos do passado, as chaves para relações sociais mais éticas e mais humanas.

Benjamin, mesmo que talvez perplexo como o anjo da história diante da humanidade e suas barbáries, também via a possibilidade de o homem reinventar o seu tempo um tanto adormecido, talvez soterrado pelas ruínas da destruição, mas desejado pela dimensão utópica do sonho coletivo humano, já que

> Não se trata de recusar o sonho em nome da realidade e sim, num certo sentido, o de recusar uma realidade dominada pelo mito em nome de uma realidade capaz de incorporar o vetor utópico do sonho. *O verdadeiro desencantamento é a transformação em práxis dos momentos utópicos contidos no sonho coletivo* (Rouanet, 1992, p. 114, grifo do autor).

Bloch, por sua vez, reconhecendo a história como busca, escolha e construção, sabia do extremo esforço intelectual necessário à reflexão e à crítica para a compreensão do passado. Sabia talvez mais do que tudo – já que deu seu próprio testemunho –, da permanente luta inerente à construção de sociedades mais justas, ciente de que ela se dá entre idas e vindas, avanços e retrocessos.

> Na primeira noite eles se aproximam
> e roubam uma flor
> do nosso jardim.

> E não dizemos nada.
> Na segunda noite, já não se escondem:
> pisam as flores,
> matam nosso cão,
> e não dizemos nada.
> Até que um dia, o mais frágil deles
> entra sozinho em nossa casa,
> rouba-nos a luz e,
> conhecendo nosso medo,
> arranca-nos a voz da garganta
> (Costa, 1964).

A poesia *No caminho, com Maiakóvski*, de Eduardo Alves da Costa, sintetiza a condição humana que havemos de lutar para ser superada – primeiro em nós – e que permite "ainda" a barbárie.

As discussões que fizemos aqui como exercício de pensamento trouxeram elementos que nos ajudam a entender o que está em jogo na escrita de um memorial de formação.

É verdade que o sentido que cada um dará a uma experiência é pessoal e único, mas certamente se encontrará na gama possível de nossa humanidade. Os sentidos que damos às nossas experiências, ou àquelas que de certa forma nos tangenciam, é o que permite que, entre dois extremos possíveis, rejeitemos ou nos solidarizemos ao nosso próximo.

Sobre a paixão, portanto, o autor refere-se principalmente ao seu aspecto fundador. A paixão funda um sujeito, o passional, que, ao contrário de ser passivo, assume sua paixão e faz algo com ela. E acrescenta que, para o sujeito apaixonado, "a paixão [é] a única coisa que vale a pena viver, e às vezes [é] condição de possibilidade de todo renascimento" (Larrosa, 2002, p. 26). A paixão, portanto, funda, pela tensão sintetizada na relação entre vida e morte, um sujeito capaz de tudo, inclusive de transformar-se.

Fernando Pessoa (1916) diz que:

> Sentir é criar.
> Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o Universo não tem ideias.
> – Mas o que é sentir?
> Ter opiniões é não sentir.
> Todas as nossas opiniões são dos outros.
> Pensar é querer transmitir aos outros aquilo que se julga que se sente. Só o que se pensa é que se pode comunicar aos outros. O que se sente não se pode comunicar.

Penso que esses versos resumem poeticamente a presente discussão. Afinal, o que é a paixão, senão um sentimento? E o que é a transformação, senão uma criação, uma recriação? Nesse caso, transformar, recriar a si mesmo e ao universo que nos cerca, de acordo com o horizonte de cada um.

## Voltando aos memoriais de formação

Os memoriais de formação trazem experiências transformativas vividas, bem como certas condições que as tornaram possíveis. Não são lugares de informação, mas de narrativas. A respeito da constituição do sujeito da experiência, Larrosa (2002) aponta a substituição, na contemporaneidade, da *experiência* pela *informação* e adverte sobre a instauração de uma dinâmica obsessiva, e ilusória, pela busca desta última. Todo esse *potente mecanismo de subjetivação* forja "um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência" (Larrosa, 2002, p. 22). Todavia, Larrosa reconhece a sua possibilidade em um outro sujeito, que "se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua

disponibilidade, por sua abertura" (Larrosa, 2002, p. 24). Que pode ser tocado, afetado, apaixonado e transformado pelo que lhe passa: o sujeito da experiência.

Assim, embora possamos reconhecer a *pobreza das experiências*, e até mesmo o risco da sua impossibilidade, esse reconhecimento não obrigatoriamente nos leva a crer no aniquilamento das experiências, a não ser como afirmação de mais um efeito da própria lógica de "que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça" (Larrosa, 2002, p. 21).

A escrita de um memorial é uma viagem, em busca do *sujeito da experiência*. Experiência e viagem, palavras que, como tão bem discorreu Larrosa (2002, p. 25) a respeito de suas origens e entrecruzamentos, contêm a *dimensão de travessia* e *perigo*. Para isso, escrever um memorial é partir em travessia que se configura como uma aposta que supere o medo de não conseguir escrever sobre si mesmo.

Sobre o significado de escrever sobre si, recorremos a Bragança (2011, p. 159), que explicita a potência e a complexidade desse ato: "são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução."

As abordagens (auto)biográficas, nas quais incluímos os memoriais, vêm sendo para nós, uma das metodologias privilegiadas em nosso grupo de pesquisa, não só nas investigações, mas também como processo formativo. Nóvoa (1999, p. 18), em sua defesa das abordagens (auto)biográficas, reafirma que é imprescindível

> encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas

> geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências "dramáticas" e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns "cursos" ou atribuir mais uns "créditos de formação". O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.

Terminamos este texto reafirmando a potência da escrita de memoriais como um valioso instrumento de pesquisa e formação docente, tanto inicial como continuada. Se o choque da alienação e do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com memórias, palavras e práticas podem nos salvar do aniquilamento.

## Referências


ALVES, Nilda. "O 'espaço-tempo' escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das ideias". *Revista Acervo*, v. 18, n. 1-2, pp. 15-34, Rio de Janeiro, jan.-dez. 2005. Disponível em: <http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/171/138>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. "Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica". In *Educação*, v. 34, n. 2, pp. 157-64, Porto Alegre, mai.-ago. 2011.

______. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. *Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006* (Dissertação). UERJ/FFP, 2014.

COSTA, Eduardo Alves da. *No caminho, com Maiakóviski*. [S.l.: s.n., 1964].

LARROSA. Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". In *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, São Paulo: Autores Associados, jan.-abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. "Prefácio". In BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.

LISPECTOR, Clarice. Água *viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MARTELLI, Andréa Cristina. "Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa". *Revista Travessias*, n. 1, 2007. Disponível em:
<http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/ENTRELA%C7ANDO%20MEM%D3RIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MORAIS, Jacqueline F S e ARAUJO, Mairce da Silva. "Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação". In ROMÃO, Eliana Sampaio et al (orgs.). *Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores*. 1ª ed. Campinas: Librum Editora, 2013, pp. 125-40.

NÓVOA, António. "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, São Paulo, pp. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

______ e FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Cadernos de Formação 1, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. "O método (auto)biográfico: pesquisa e formação" (prefácio). In NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN/ São Paulo: Paulus, 2010.

PESSOA, Fernando. *Para Orpheu: sentir é criar*. Lisboa, 1916. Disponível em <http://www.arquivopessoa.net/textos/1709>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ROUANET, Sérgio Paulo e WITTE, Bernad. "Por que o moderno envelhece tão rápido?". *Revista USP*, n. 15, Brasil, pp. 110-7, set./out./nov. 1992. Disponível em:

<http://www.usp.br/revistausp/revusp/article/view/25671/27408>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. "Apresentação à edição brasileira". In BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. E-book.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A/ Salvador: UNEB, 2006.

# 3

# Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas

Guilherme do Val Toledo Prado
Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz
Marissol Prezotto
Liana Arrais Serodio
Heloísa Helena Dias Martins Proença

> O amor de outro por mim soa emotivamente de um modo inteiramente diferente para mim, no meu próprio contexto pessoal, do que soa o meu mesmo amor por ele, e isso obriga-nos, a ele e a mim, a coisas inteiramente diferentes.
>
> Um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo no evento singular do existir que nos engloba.
>
> — Mikhail Mikhailovich Bakhtin

## Histórias que nos entrelaçam

A vida no cotidiano escolar está impregnada de acontecimentos que buscamos compreender. Narrativas docentes os concretizam, aproximando os dois mundos – o da cultura e o da vida – na unidade da responsabilidade, conforme nos ensina Bakhtin (2010).

O que nos faz investir no encontro e na presença de cada um para discutir, refletir, compartilhar, dialogar, conversar, conflitar e confiar são nossas intenções de compreender mais aprofundadamente nossas práticas e experiências profissionais, em conjunto com os estudos e reflexões da formação docente e discente, tendo como concretude narrativas pedagógicas (Prado, 2013) interpretadas a partir de referencial bakhtiniano. Neste texto especificamente, duas narrativas pedagógicas são apresentadas para esse exercício

Sobretudo, entrelaçamo-nos porque, por motivos e razões diferentes, acreditamos que podemos tecer compreensões sobre o mundo da vida em relação com o mundo cultural onde se situam as teorias e práticas (amálgama de práticas e teorias, práticas teóricas, teorias praticadas que constituem as formações docentes e discentes), conforme vimos aprendendo ao ler e ao nos debruçarmos com mais cuidado e atenção nos escritos de Bakhtin, colocando-os na compreensão singular da vida, como o conjunto de atos responsivos aos outros com quem convivemos direta ou indiretamente por meio do diálogo. A vida no cotidiano escolar está impregnada de acontecimentos que buscamos compreender e as narrativas pedagógicas trazem um conteúdo impregnado e próximo do mundo da vida, embora já tenha se tornado, ao serem escritos, matéria e, como tal, ideológica e cultural.

Bakhtin se apoia muito bem na literatura para sustentar suas teorias. Nós, do lugar onde nossos pés pisam, nos apoiamos nas narrativas pedagógicas, nas "pipocas pedagógicas"[1] e outras escritas docentes e discentes, as quais nos servem de muitas maneiras e que, em si, apresentam um determinado modo de produção

---

1. As pipocas pedagógicas compõem um gênero narrativo de escrita, criado no exercício de profissionais da escola em narrar suas experiências e compartilhá-las nos encontros presenciais e virtuais do GEPEC-Unicamp. São textos curtos que narram o cotidiano desses profissionais deixando eclodir a experiência e o cotidiano, com todas as suas contradições.

de conhecimentos e saberes. Neste texto, como já afirmamos, nos apoiamos em duas narrativas de duas professoras do ensino fundamental I.

## Nossa metodologia de estudo e as primeiras produções do Grubakh

No decorrer do primeiro ano de estudo do Grubakh, em 2014, produzimos alguns textos que nos ajudaram a decidir o que e como estudar para compreender as teorias advindas do Círculo de Bakhtin. Embora um caminho didático possível fosse seguir um glossário de conceitos, optamos por trazer a arte urbana de Zé Pretinho para dialogar com *Arte e responsabilidade* (Bakhtin, 2003, pp. XXXIII-IV), já tomando o ato responsável como base e justificando outra escolha de leitura: *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010). Indicamos no grupo a leitura da primeira edição em português, da Pedro & João Editores, como livro de cabeceira, de bolso e de coração.

Em julho de 2014,[2] tratamos do gênero do discurso em sua relativa estabilidade, designando a investigação narrativa como uma espécie de "quebra" do gênero discursivo tese ou dissertação acadêmica.

> A aridez, a formalidade e a sisudez do gênero dissertação são quebradas pela fluidez de um texto que tangencia o literário e vai conduzindo o leitor a se embrenhar pela trajetória de pesquisa da autora. Tanto as escolhas lexicais, que remetem aos relatos de viagens e textos memorialistas, quanto a arquitetônica do texto, nos remetem a gêneros da ordem do contar-se pouco usuais na esfera acadêmica e que borram as fronteiras entre os gêneros mais subjetivos

---

2. No 62º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL ocorrido na Unicamp de 30 de junho a 3 de julho de 2014, participamos juntos, em um simpósio, de quatro comunicações com esta temática. Um deles foi elaborado em um texto que saiu pela *Revista Lusófona* em 2015.

> como a autobiografia, o relato pessoal de viagem e mesmo textos literários nos quais a subjetividade pode emergir. Por outro lado, a intenção discursiva, o conteúdo temático e a posição dos interlocutores delimitam fronteiras e inserem o texto no gênero dissertação acadêmica. (Rodrigues; Prado, 2015).

Especialmente, duas orientandas de Guilherme Prado no GEPEC assim definiram a investigação narrativa (auto)biográfica:

> Quando o pesquisador investiga sua própria prática profissional, os dados são produzidos a partir dos seus registros que, nesta perspectiva metodológica, são sempre narrativas sobre a prática. Ou seja, o registro do percurso é também fonte de dados e um modo privilegiado de produção de conhecimento porque, ao narrar reflexivamente o processo em curso, o pesquisador conquista compreensões que dizem respeito à questão da pesquisa, ao movimento metodológico que vai acontecendo, aos encaminhamentos mais adequados a fazer, à experiência pessoal de construção de saberes, dentre outros (Prado; Soligo; Simas, 2015).

No GEPEC temos assumido alguns princípios que orientam a metodologia narrativa de pesquisa:

> 1. quando professores narram suas experiências a outros, oralmente ou por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
> 2. a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
> 3. os professores-narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto

> novas produções narrativas como também a produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo;
> 4. o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (Prado, 2014, p. 384).

Portanto, na metodologia narrativa em diálogo com a perspectiva bakhtiniana, temos narrativas na fonte de dados – geralmente produzida em grande parte antes do programa de pós-graduação; como modo de compor textos pessoais e profissionais – a partir de sua aproximação com as narrativas orais quando contamos um fato vivido para alguém; por manter-nos pesquisando, com nossos outros, enquanto narramos e produzimos conhecimento ao nos expressarmos narrativamente – o que contribui com as escolhas tanto da temática quanto dos dados a serem analisados.

O ato de narrar passa a ser também ato de escrita,[3] por estar atrelado muito mais ao ato responsável do docente, na interação alteritária com seus estudantes durante o processo narrativo, seja quando produz seus dados[4] (materialidade ou *corpus*), seja no percurso investigativo acadêmico.[5]

O ato de narrar, oralmente ou por escrito, é assumido como ferramenta que enuncia o contexto ideológico-social que possi-

---

3. Escrita, aqui, como capacidade específica da espécie humana de sintática ou de modelização primária de dar infinitos sentidos ao mundo em que vive ou de criar, por meio de signos, infinitos mundos possíveis (Sebeok, 1984; Ponzio, 2013; Ponzio; Petrilli, 2001).

4. As pesquisas no GEPEC têm se ancorado na prática docente e, se não fazem das suas produções anteriores a totalidade de seus dados/materialidade de análise/interpretação, ao menos constituem explicitamente a pesquisa. As orientandas do prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado trazem seus dados para a pesquisa e algumas vezes continuam a produzi-los durante os anos das pesquisas. Para decidir o que passa a constituir esses dados dentre toda a produção, faz-se um inventário dos guardados, um memorial da pesquisa e toda escolha é feita na relação da pesquisadora com sua intenção – narrativa – da busca que empreende.

5. No GEPEC tem acontecido sem que nos afastemos do trabalho, seja das funções de professoras ou de formadoras ou gestoras.

bilita a investigação narrativa, em sua radicalidade, "sem álibi", conferindo à narrativa potência para se tornar uma "escrita como evento" (Serodio, 2014; Serodio; Prado, 2017).

Nesta radicalidade, as metanarrativas – narrativas das narrativas – produzidas no Grubakh surgem como processo de estudos da filosofia bakhtiniana, o qual, por se desejar vinculado aos nossos interesses investigativos vitais, faz-nos acreditar na legitimidade científica da metodologia narrativa fundamentada na filosofia bakhtiniana.[6]

A ideia da metodologia de estudos baseada nas narrativas produzidas pelos participantes[7] se origina nos encontros formativos dirigidos por Guilherme do Val Toledo Prado em suas aulas, orientações, coordenação de seminários de pesquisa e encontros informais. A concretização narrativa do contingente mundo da vida que impera nas relações entre professores, estudantes e funcionários na escola, como as pipocas pedagógicas (Campos; Prado, 2013; Campos; Prado, 2014; Campos; Prado, 2015), são, também, mote para encontros de formação docente.

Assim, não é possível separar o modo de funcionamento de nossa produção de conhecimentos no Grubakh daquele do GEPEC, em que está imbricado à produção narrativa docente, de um professor implicado com suas aulas não indiferente aos seus estudantes. Tanto a metodologia narrativa de pesquisa se dá dentro de uma *cientificidade* narrativa, na qual não só a produção de narrativas é formativa para o professor-autor, como também nossos encontros do grupo baseiam-se nesse percurso teórico-metodológico.

---

6. Como que fechando um ciclo para começar outro, fizemos em uma produção coletiva, no qual explicitamos esse processo interpretativo/formativo que foi o artigo "Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa do estudos do Grubakh", em nome de Serodio e Prado (2015), para apresentar enquanto comunicação no VII Seminário Fala Outra Escola: "teu olhar trans-forma o meu?" e que comporá um *e-book* homônimo. Este texto conta a forma como estamos produzindo nossos conhecimentos bakhtinianos na expressão metanarrativa de nossas narrativas docentes e/ou pipocas pedagógicas.

7. Geralmente professoras na escola pública, mas também da rede particular.

## O que nos movimenta para a produção narrativa

> Era uma vez uma senhora (jovem, a senhora) que resolveu entrar (de fininho...) num grupo. Enamorava-se do moço, de longe. Partilhava com ele os dizeres e pensares. E agora, atrevida, resolveu fazer dele, a sua leitura. Por onde deveria ela, a jovem senhora, começar? (Adriana Pierini, linha de tempo do Grubakh, 25/08/2015)

Neste tópico, reunimos aqueles enunciados que mostram a presença do "amor" em nossas expressões, anteriores ou contemporâneas ao movimento de escrita deste texto, como no caso de Adriana Pierini, apresentando-se e querendo saber como pode começar a participar do Grubakh, devido a um "en-amor-amento" pelo moço Bakhtin.

Como, também, na declaração da Marissol Prezotto que, após um dia de intenso trabalho na escola, deu uma pausa para a leitura, grifou os trechos-palavras[8] que dialogavam com ela no momento:

> [...] se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que as incorpora à sua própria unidade.
> [...] a culpa também está vinculada à responsabilidade. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

E novamente é nas palavras que ela se encontra:

8. Estamos nos referindo à leitura do "Arte e responsabilidade" (BAKHTIN, 2003, pp. XXXIII-IV), propondo que a partir da leitura, fizéssemos uma narrativa daquilo que a leitura suscitou em nós no momento.

**Ser responsável?**

Esse tema vem permeando toda a minha formação como professora e pesquisadora e, na semana passada, veio à tona novamente quando sou chamada por uma das coordenadoras da escola em que atuo como professora do 3º ano do ensino fundamental I propondo uma alteração na formatação do relatório de um aluno de inclusão.

No momento, falei que retomaria e veria em casa.

Fui para casa e voltei-me para as minhas palavras sobre o aluno Rafael. Debrucei-me sobre o formato da escrita proposta e não havia alterações gritantes. Era uma questão de forma e não de conteúdo. Fiquei inquieta. Guardei as escritas e, após dois dias, volto a me encontrar com ela novamente. Não posso alterar o jeito da minha escrita que revela as sutilezas de Rafa no trimestre avaliado, mas mais do que isso, não posso alterar um jeito delineado anteriormente para mim e para a família no meio do processo.

É a unidade que procuro comigo, com meu aluno, com meus parceiros de trabalho. Parece birra, mas não é! É compromisso, responsabilidade com o que acontece no dia a dia, nas escolhas que faço com o aluno e comigo mesma. Não posso separar o jeito de escrever do jeito que ajo com ele e comigo mesma. Eu e Rafa estamos ligados um ao outro pelo afeto, pelo olhar e pela resistência que apresenta em não querer ler e escrever. É neste ato do viver e do compreender que estamos ativos.

Não alterar a escrita é uma forma de afirmar a minha responsabilidade com a vida que está ali posta, seja a minha ou a dele. Vamos ver o que acontecerá, pois mandei a escrita novamente e ainda não obtive resposta.

Mas como diz Bakhtin (2003), a escrita é algo singular em mim que revela a minha unidade da minha responsabilidade como pessoa e professora que sou!

Mari
31/08/2015

É de dentro do ato da escrita que Marissol Prezotto busca um caminho de unidade, para que cada sujeito pudesse se manter em sua integridade na relação, sem se submeter a determinações de pré-conceitos ou pré-julgamentos ou regras produzidas para situações ideais, ou pior, na dependência do mercado como valor que submete as próprias ações, retirando-as das relações reais e não indiferentes uns pelos outros, entre todos os sujeitos envolvidos no ato. Olhar para o registro que fez sobre o momento e, atentamente, para o aluno, faz com que Marissol evidencie o seu dever em relação a ele "levando em consideração" sua participação efetiva e responsável de si mesma.

> Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de algum ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. (Bakhtin, 2010, p. 80).

É nessa partilha do cotidiano da vida plena e repleta de ações que a professora constitui um olhar atento ao ato responsável, evidenciado quando relaciona o que viveu ao outro e, assim, possibilita uma condição de identificação de um conhecimento produzido naquele momento.

Sabemos, e é justamente por isso, que é dentro dos propósitos emotivos-volitivos que nossos atos não são produtos de disputa de

poder – ou birra – e que resolvemos enfrentar a tendência à estabilidade do mundo teórico com nossos enunciados concretos dos acontecimentos que nos cerca.

> É claro que se pode transcrever tudo isso em termos teóricos e expressá-lo como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real conhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência, para sua identidade conteudística. (Bakhtin, 2010, pp. 94-5).

O rememorar desse momento na escrita e na partilha faz com que essa experiência (Dewey, 2010) convide outros participantes do grupo a se colocarem e a lerem suas narrativas.

## De partilha em partilha, emergência de outras possibilidades enunciativas

A importância de ter um grupo, uma "comunidade semiótica" que partilha interesses sociais (Bakhtin; Volochinov, 2006, pp. 45-6) que se debruça nos intentos da bibliografia bakhtiniana é o que sustenta o trabalho de uma professora da educação infantil, que pesquisa sua prática para compreender-se nessa trama chamada Educação, segundo ela. Dentre os emaranhados dessa trama, impetra-se um desígnio à professora, denominado "escrita avaliativa"; uma escrita imposta pelo sistema escolar, que obriga todos os professores da rede municipal de Campinas a registrar sobre o trabalho pedagógico e sobre a criança de maneira individual, porém, dentro do grupo.

Assim, trazemos para essa *conversa de texto*[9] um fragmento da vida na escola dessa professora, Grace Chautz. Um acontecimento que ela vivenciou e conta, na tentativa de compreender-se nesse sistema imposto à ela e à sua escrita, que se mostrou ter (a escrita) um caráter eminentemente revolucionário (amoroso), que amedronta aqueles que a leem, e, ao fazê-lo, dá-se um movimento em direção de tolhê-la e sufocá-la, antes de chegar aos leitores para quem foi dirigida a escrita – os pais das crianças avaliadas – para que não diga o que queria dizer. Dessa forma, o ato revolucionário é o de manter a escrita e deixá-la tomar seus rumos, travando um embate inevitável com o sistema, representado pela gestão da escola, ainda que acolhido e apoiado pela supervisora.

> *Era final de semana e tinha pela frente a responsabilidade de tecer 28 avaliações. Avaliações das minhas crianças, considerando cada uma singular e parte de um grupo. Foi quando iniciei a escrita e mergulhada nos acontecimentos da vida na escola fui tecendo e tecendo, com um desejo imensurável de ver a peça pronta. Cada palavra tecida e a sensação de reviver o vivido. A primeira avaliação pronta e a sensação de prazer tomava conta do meu corpo, como se aquela peça fosse a mais rara de todas. Minha reação? Compartilhar com a gestão da escola. Depois de dois dias sou chamada nas dependências da sala da gestão para a devolutiva do texto. O barulho das crianças, o entra e sai de pessoas da sala, o cheiro da comida e a luz que entrava pela janela, compunham meu olhar sobre a cena. Em cima da mesa, meu texto impresso e todo riscado com canetas esferográfica e marca texto. Meu coração acele-*

9. Ao escolher "conversa de texto" ao invés de "texto" ou mesmo "metanarrativa", Grace Chautz quer enunciar a proximidade do contato de vida real que nossas preocupações com o texto ultrapassam, ou melhor, sustentam nosso interesse por dizer de maneira a nos fazer entendidos porque o que nos impele é nossa relação com o outro por quem não somos indiferentes, com outros que têm esse mesmo interesse. Contudo, fazemos isso em uma relação de vida realmente vivida, de conversa e não de argumentação.

*ra e em câmera lenta começo a ouvir a voz daquela que sentenciará minha escrita. E foi mais ou menos assim*: "Grace, lemos a sua avaliação e assim: está ótima, ótima mesmo. Só fizemos algumas sugestões que gostaríamos que acatasse." *No texto, avistava com a vista embaçada uma chave bem grande com letras garrafais que diziam TIRAR. Aquela sugestão cortou-me e a voz, já embargada, soou:* "Gostaria de saber o motivo." *E a resposta*: "Então, é que você escreve muito bem e nossa comunidade de pais é em sua maioria analfabeta. Seu texto é lindo, mas não tem funcionalidade para os pais." *As palavras eram lançadas e meu corpo tremia. A voz continuou:* "Além do mais, o texto trata de coisas muito pessoais que podem conduzir os pais a fazer uma reclamação contra a escola." *Tomada por uma revolta imobilizante, me calei. Agradeci e sai da sala. Essa pessoa foi atrás de mim e me disse:* "Ah, ia me esquecendo. Você lerá sua avaliação hoje na reunião de professores. Tire os parágrafos sugeridos que ficará perfeito." *Imediatamente disse a ela que não me sentia à vontade, mas ela insistiu. A reunião começou, as professoras fizeram a leitura de seus textos e chegou minha vez. Minha voz estava trêmula, minha boca começara a secar. As palavras dançavam no texto e ali transgredi, li o texto na íntegra e ao final a sentença de todo o grupo, exceto dos que se calaram:* "Você deve TIRAR... pois essa comunidade não vai entender". *Estava imersa em um discurso preconceituoso e naquele momento me calei. Cheguei em casa e chorei. Depois de chorar, fui até a supervisão e lá contei o ocorrido e a pessoa que me ouviu leu o texto. Eu não sabia o que viria. Ao terminar me disse:* "Grace, você não tirará uma só vírgula. Vá até a gestão e comunique essa decisão." *Naquele momento apertei aquela mão em despedida, tomando forças para enfrentar o embate. O embate iniciou e meu texto tomou vida. Nenhuma palavra fora extraída dele. E os pais? Esses, deleitaram-se na leitura de um texto sobre a VIDA na escola.*

A narrativa acima conta sobre alguns parágrafos do texto avaliativo, que ao serem analisados pela gestão da escola foram considerados inadequados, pois a inserção dos mesmos ao texto acarretaria incompreensão por parte da comunidade leitora, que por ser analfabeta funcional, na concepção da gestão escolar em questão, não entenderia, assim eliminando o caráter funcional da avaliação. Segue o trecho tolhido e a ele, a narrativa avaliativa[10] da professora aos pais.

> "Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos." Iniciar a escrita dessa avaliação com essa frase de Antoine de Saint-Exupéry, encontrada no livro *O pequeno príncipe*, significa dizer que o que as crianças viveram na escola nos últimos quatro meses do corrente ano de 2015, apenas elas conseguirão expressar ao olharem para seus corações. Minha tarefa aqui é a de trazer à tona o invisível. Uma tarefa complexa e quase impossível. No entanto, tentarei lhes contar aquilo que nem meus olhos viram, mas que aqueceu meu coração, de maneira que compreendam o quão libertador é, deixar a criança ser criança e nos ensinar a sermos crianças, com a capacidade que apenas elas têm de nos impregnar.
>
> Assim, inicio lhes contando um pouco sobre o que construímos nos meses de maio, junho, julho e agosto desse ano, sem a pretensão de contemplar tudo. No entanto, tentarei fazer um exercício de lhes contar o invisível, na tentativa prenhe de conseguir.
>
> Esses meses foram carregados de intensos acontecimentos que compuseram a tônica do trabalho. Foram eles: a greve dos servidores públicos municipais, a doença do meu filho que quase o ceifou, o recesso escolar, a vida sendo gerada através da gravidez da Diana,[11]

10. Texto escrito pela professora Grace Chautz para compor a introdução da avaliação das crianças da sua turma de dois e três anos, no mês de agosto de 2015.

11. Profissional da educação, com cargo de "agente de educação infantil" ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

> o nascimento dos netos da Neusa[12] que tem uma história de trinta anos na escola e a instabilidade de profissionais da sala no período da tarde devido à falta de funcionários, que acarretou angústia ao trabalho da Juliana.[13] Destaco aqui esses acontecimentos, pois somos sujeitos que carregamos conosco uma história pessoal, que irá ao encontro das histórias de cada criança a nós confiadas. Somos humanos em constante processo de transformação e não nos desvencilhamos de nós no contato com as crianças. E, nessa relação, elas nos constituem. Foram meses onde pudemos intensificar as relações e a aprendizagem de ambas as partes, jorrou…

Ora, a materialidade do texto não lhe permite mais apagá-lo. É como se ele tivesse vida própria, não cabendo mais a ela decidir sobre seu futuro. Assim, o embate fora inevitável e o texto não pôde ser apagado, mas cada vez mais à sua tinta se misturou a uma gama de outros compostos que fortaleceram sua composição. Sim, a vida estava adentrando o espaço da escola e impregnando as pessoas, causando reações diversas. Isso tem a ver com o ato responsável que invade a prática pedagógica da professora, impetrando uma ação que não pode mais ser descolada da vida. Sem nos esquecermos da inevitável co-constituição dos sujeitos, em nossa incompletude/desejo de completude, como nos mostra Geraldi "Se a experiência vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude." (Geraldi, 2010, p. 157).

O trecho a seguir conta como ela finaliza seu texto avaliativo sobre uma das crianças da sua turma:

---

12. Profissional da educação, com cargo "agente de educação infantil" ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

13. Profissional da educação, com cargo "agente de educação infantil" ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

> Contar sobre a Aghata é contar sobre uma criança que vem construindo sua identidade tentando enxergar-se no mundo. No mundo da sua casa e no mundo da escola. Esse último mundo, pretende conhecer o primeiro mundo, auxiliando essa criança na constituição de si, na compreensão de que é única, e, assim, essencial para a turma de crianças e educadoras que a cerca. Aghata tem sido uma criança feliz na escola, vivendo construções, desconstruções e reconstruções diárias, permitindo a ela simplesmente SER CRIANÇA.[14]

Como vimos nas anotações, as gestoras argumentam que ela utiliza um jogo de palavras desnecessário e incompreensível para uma suposta comunidade de analfabetos funcionais. E depois, na leitura para os pais, não foi incompreensão o que a professora encontrou.

Fica, assim, um pensamento sobre o conflito que surge na avaliação da professora lida pela gestão: "O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes." (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 45). Nesse caso, como um subentendido ideológico[15] de uma classe em relação à outra.

Não seria o confronto de interesses sociais que poderiam – e podem – emergir de um entendimento não esperado por elas na reflexão e na refração dos signos, parte já de um conflito, signo de um diálogo inescapável? Não seria a própria (in)compreensão das gestoras de um texto fora da conformidade com o conteúdo genericamente reconhecido e aceito como válido por elas, de cul-

---

14. Parte do texto escrito pela professora Grace para compor a avaliação de uma de suas crianças da turma de dois e três anos, no mês de agosto de 2015.

15. "Os subentendidos, portanto, não são emoções individuais, mas atos necessários, que seguem regras sociais" (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 195).

pabilização dos pais "analfabetos funcionais" e de crianças "filhas de analfabetos funcionais" em confronto com a exposição narrativa da realidade da escola feita com gente, com um discurso sobre e da escola por alguém que se importa amorosamente com cada uma das crianças um grito decorrente da compreensão ou sentidos inesperados?

Continuando a narrativa da professora da educação infantil em seu esforço investigativo, a professora Grace Chautz afirma que o Grubakh tem sido um espaço onde ela se fortalece e encontra possibilidade de realizar esse diálogo, o encontro de um "auditório social" (Bakhtin; Volochinov, 2006) para suas emoções e seus pensamentos. Após esse acontecimento ela se permitiu escrever tentando interpretar o ocorrido, assim, novas linhas se inscrevem no corpo dessa trama, permitindo metanarrar o acontecimento, na tentativa de compreendê-lo e transformá-lo em uma microrrevolução, por um ato de amor.

Na tentativa indelével de constituir-se no processo, inicia essa metanarrativa[16] com enunciados bakhtinianos que dizem:

> Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele, compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável e não a minha abstração.
> Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável (Bakhtin, 2010, p. 66).

16. Uma narrativa da narrativa que trago para o texto em seu início.

O que se apresenta é a busca de compreensão de sua participação no evento narrado, não só como autora, mas como participante do acontecimento narrado. Somente do interior de sua participação pode ser compreendida a função de cada participante. O que ocorre no acontecimento, em que os participantes são responsáveis (se não estiverem a serviço de uma força abstrata ideal, como a obediência cega a uma identidade, a um dogma, ou à força destrutiva da indiferença pelo outro), é a busca de compreensão de seu lugar em relação aos outros; potencializada pela função social do profissional da Educação. E correspondida alteritariamente, buscando, subjetivamente, sentido para os atos de escrita, de relação com seus estudantes e os seus familiares: atos responsáveis.

Assim, a compreensão dos estudantes, com quem convive − que ela busca tanto enquanto participa com eles dos acontecimentos que paradoxalmente ela não pode ver − é refletida e refratada na escrita, possibilitando a ela ver e dar a ver as subjetividades das pessoas e de seus grupos e comunidades de prática.

A seguir ela continua, dizendo algo que não concebíamos como algo dito pelo outro no momento do ato da nossa escrita, mas ao mesmo tempo foi essa escrita, ao existir, que trouxe à tona um conhecimento sobre esse outro-outro, agora do ponto de vista das subjetividades sociais, que nos ajuda a conhecê-los e ao mesmo tempo a posicionarmo-nos em nosso não álibi nesse processo, em nossa unicidade à luz de um valor real. Não partindo dos subjetivos sociais – embora nos constituam a todos – mas partindo da real amorosidade e não indiferença que nos torna partícipes do mesmo evento, constituintes e constituídos no momento do ato, com e pelo outro, emotiva-valorativamente.

> Desde o momento em que eu afirmo o meu lugar único no existir único da humanidade histórica, desde o momento em que eu sou o seu não álibi, isto é, estou com ela em uma relação emotivo-volitiva

> ativa, eu entro em uma relação emotivo-volitiva com os valores por ela reconhecidos. Claro, quando falamos dos valores da humanidade histórica, damos uma entonação a tais palavras, não podemos fazer abstração de uma determinada relação emotivo-volitiva com eles; esses valores não coincidem para nós com o seu conteúdo-sentido; eles se correlacionam com um participante único e se iluminam com a luz de um valor real. A partir do lugar único que eu ocupo, abre-se o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar. Como espírito desencarnado, ao invés, eu perco a minha necessária relação de dever com o mundo, perco a realidade do mundo (Bakhtin, 2010, pp. 105-6).

Recorrer à supervisão[17] permitiu a ela dar um passo na direção desse outro-outro se ver na dinâmica do sistema das subjetividades sociais e na unicidade da relação emotivo-volitiva com os valores por ambas reconhecidos. Se tivesse se calado, omitiria-se e arrancaria desse outro e do outro de si que surge na escrita, a possibilidade de enxergarem-se. Existe responsabilidade nisso. Ela diz, e nós reiteramos: esse é um ato emotivo-volitivo de amor revolucionário nesses nossos tempos.

Com Bakhtin ela não se sente mais só, pois compreende que fala de um lugar único e desse lugar pode se posicionar, sem pensar que está enfrentando para ferir, como pura rebeldia, ou *birra*. A sensação de rebeldia quando temos um propósito que difere do esperado e marcado como "o correto" acontece quando nos esquecemos que não levamos em conta que esse "modo correto" o é para um certo modo de pensar as relações sociais. Ao contrário, o que estamos fazendo é enfrentá-lo na ânsia de não nos omitirmos em nossa responsabilidade. Referimo-nos à busca pelo ato de

17. Função profissional dentro da hierarquia da gestão na Secretaria Municipal da Educação na Prefeitura Municipal.

nos posicionarmos diante do vivido e, com esse posicionamento, assumirmos tudo que pode ocasionar.

Quando a professora Grace Chautz se põe a ler ao grupo de professores um texto submetido à gestão escolar, recebendo determinações para que certos trechos fossem tolhidos, traz para a cena a possibilidade de contrapor valores e chocá-los no sentido de se rasgar em responsabilidade para com o grupo. Uma gama de conceitos e valores se movimentam e ali acontece uma transformação: a partir daquele momento, comunidade escolar e comunidade local se abrem para um diálogo que engendra sentidos. Estes que, por sua vez, poderiam não existir, caso a postura da professora tivesse sido a de se proteger no manto da obediência, como álibi, nesse acontecimento.

## Exercício de metanarrar – para finalizar...

> O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorar sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2010, p. 127).

Metanarrar – narrar o narrado de outro modo, em outro tempo, com outros interlocutores – tendo como interlocutor Bakhtin e a linguagem como ponto de vista, com sua ontologia e epistemologia, aprendendo a borrar as fronteiras ideológicas de modernidade capitalista e nos permitir agir com emoção-volição, faz-nos ver que a panfletagem nem um poste tem *razãoemoção*! Um ato de amor fica sendo, mesmo, um ato revolucionário.

Grace Chautz, professora de educação infantil, produziu conhecimentos ao interpretar amorosamente suas narrativas sobre

um acontecimento. Marissol Prezotto também, quando pôde se dar conta que em suas palavras escritas de maneira que *se toquem e nos toquem* adquirem unidade, pois são incorporados à sua própria unidade, dentro da realidade cultural-histórica em que o ato é realizado, penetrando na série temporal da vida, da culpa e da responsbilidade por elas. "O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade" (Bakhtin, 2003, p. XXXIV).

Assim como os campos da cultura humana que em si são estranhos uns aos outros, só assumindo unicidade do ato responsável de um sujeito expressivo e falante a outro.

Ao nos debruçarmos sobre as metanarrativas aqui apresentadas, podemos ver que o ato responsável não se desvincula da ação de escrever porque estão intimamente ligados ao ser repleto de amorosidade que se faz presente no diálogo com as palavras, consigo mesmas, na dialogia interna e conosco enquanto estávamos no momento de partilha do encontro e enquanto escrevíamos.

É na escuta sensível de todos os instantes vividos que fomos nos constituindo pessoas-pesquisadoras que respondem às novas orientações, às novas reflexões e a um novo jeito de olhar redirecionando uma prática dialogada repleta de confiança e atos amorosos uns com os outros.

A narrativa, a partir dos aportes bakhtinianos, como metodologia de pesquisa, desde a produção da materialidade, acompanhando-nos em nossos estudos e nossas buscas por percursos estimulados por nossas intuições, impressões presentes em excedentes de visão, no encontro com outros, de nós mesmos e de outros, torna-se ela mesma um acontecimento singular e produtor de conhecimentos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

______ e VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMPOS, Cristina Maria e PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

______. *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2014.

______. *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. "Palavras escritas, indícios de palavras ditas". In GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010, pp. 149-64.

PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin.* São Carlos: Pedro & João, 2013.

PONZIO, Augusto e PETRILLI, Susan. *Thomas Sebeok and the signs of life.* Wayzgoose: Icon Books, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. "Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional pessoal e profissional". *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 10, pp. 149-65, Paranaíba, 2013.

______. "Narrativa e pesquisa: perspectivas implicadas". In *V CÍRCULO: rodas de conversa bakhtiniana: praça pública, multidão, revolução, utopia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. pp. 383-8.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. "Pesquisa narrativa em três dimensões". *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA* – 16 a 19 de novembro 2014, CD ROM. UERJ. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>. Acesso em: 07 set. 2015

RODRIGUES, Nara Caetano e PRADO, Guilherme do Val Toledo. "Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação". *Revista Lusófona de Educação*, v. 29, n. 29, América do Norte, jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>. Acesso em: 07 set. 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SEBEOK, Thomas. *The play of musement.* Bloomington: Indiana University Press, 1981.

SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica* (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000926842&opt=3>. Acesso em: 07 set. 2015.

SERODIO, Liana Arrais e PRADO, Guilherme do Val Toledo. "Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa". *Educação em Revista*, v. 33, Belo Horizonte, e150044, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>. Acesso em: 07 set. 2015

# 4

# Um trajeto como travessia: a problematização e politização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível[1]

Anelice Ribetto

> Travessia e trajeto.
> Em que língua vamos contar o que nos passa?
>
> — Jorge Larrosa

Este ensaio se propõe como uma experimentação para tentar dar rascunhos de respostas a algumas perguntas que atravessam as conversas e estudos do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, da FFP/UERJ, um coletivo que problematiza a escrita acadêmica como um contorno metodológico possível.

Expressa, também, esforços[2] por materializar em alguns ensaios essas perguntas que me acompanham desde a escrita da minha dissertação de mestrado, da minha tese de doutorado e, atualmente, como professora que escreve e que acompanha formas de fazer pesquisa e de escrever de estudantes de graduação e de pós-graduação em educação. Estes três territórios têm em comum

---

1. Tradução: Profª. Drª. Silvina Fernández (UFRJ).

2. Entre esses esforços posso citar os seguintes ensaios: Ribetto, 2009; Ribetto, 2012; Ribetto; Callai, 2016.

a investigação da experiência educativa: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada – sem aviso – do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa, a pergunta que se instala como interrogante é: como narrar metodologicamente este acontecimento? Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso: o exercício da escrita como produção de si e como um contorno metodológico outro para as pesquisas em educação.

Trata-se, então, de problematizar a escrita com aquilo que apresenta de mais intempestivo: a sua forma, a sua expressão, a sua possibilidade de acompanhar processos de vida, a sua maneira de dar a ver e enunciar as linhas por onde nos tecemos nas pesquisas e que, ao mesmo tempo e na mesma agulhada, tecem-nos.

Penso que a escrita pode, em seu devir de expressão e contorno metodológico possível, expressar os trajetos e as travessias que nossas pesquisas nos demandam. Contudo, a qual contorno metodológico estou me referindo? Um contorno é um traço limiar, um esforço de fronteira sem alfândega, uma linha que pode ser habitada por multidões. Nesse sentido, opero neste ensaio com o conceito de rizoma que forja a Cartografia como uma aposta metodológica, mas, principalmente como um *ethos* de nossas práticas, entre elas, a de escrever os nossos trabalhos. Considerar a composição rizomática de uma pesquisa supõe apostar na angústia de não produzir um resultado *a priori*, mas em manter a pergunta e o processual durante toda a pesquisa.

Pois bem, como contamos um processo investigativo no tempo bergsoniano? E durante? Como escrevemos o processo no processo? Talvez, inventando outras formas de registro que emerjam

como outras políticas da narratividade, como nos dizem Eduardo Passos e Regina Benavides de Barros (2010, p. 150):

> É sempre de narrativas que tratamos. Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar [...] a escolha da posição narrativa não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo.

Então, nesses autores e, principalmente, em Deleuze e Guattari, encontramos a possibilidade de pensar a pesquisa e a sua escrita como processo e como expressão não dada (completamente) de antemão.

## A pergunta sobre os trajetos e as travessias

Assim, a primeira pergunta que expressa com força o que me interessa nesse ensaio é, talvez, em que momento da minha trajetória formativa eu visualizo, sinto, a importância da escrita e a necessidade de me deter a pensar nela, de problematizá-la?

O enfrentamento com essa pergunta necessariamente implica um movimento de problematização da ideia da originalidade de alguma prática vinculada literalmente a algum momento específico. Contudo, entendo que existam pistas que me permitem situar e visualizar com alguma expressão mais concreta, o surgimento, neste caso, do desejo de pensar o interior da escrita como uma prática ético-estético-política vinculada ao exercício da minha profissão. Talvez, tenha começado a entender a força da escrita como uma prática que produz subjetividades ao trabalhar como psicóloga em uma escola especial pública no interior de Córdoba. Como parte do meu trabalho, demandavam-me a elaboração de diagnósticos iniciais e de acompanhamento de crianças consideradas

estudantes com deficiências. O que eu enfrentava era a minha completa insatisfação com o aumento de relatórios que só se dedicavam à exposição – muitas das vezes, humilhante – de certas condições e modos de vida considerados anormais. Os discursos escriturísticos legitimados neste campo são discursos vinculados aos campos jurídicos e médicos, assim, produzem-se relatos que judicializam ou medicalizam a vida destas pessoas. Pois bem, nesta escola comecei a ensaiar as minhas primeiras crônicas e pequenos contos que tinham como desejo produzir uma outra escrita, relacionada à ética do encontro, como diria Carlos Skliar (2009), que pudesse suportar a linguagem da experiência da relação com o outro e não só a descrição sintomática e a colocação no indivíduo de condições que são produtos de relações, como são, entre outras, as chamadas deficiências, "uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem equivocados, como se estivessem errados etc" (Skliar, 2012, p. 317).

Meus "diagnósticos" e "acompanhamentos" de entrevistas, aulas, oficinas e encontros eram crônicas, ensaios, fotografias e pequenos contos. Interessava-me dar a ver e enunciar, como uma tela de dispositivos, o que se passava entre nós(outros),[3] o que era educar para nós(outros), o que podia ser uma escola inventada entre nós(outros). Isso foi na década de 1990. Vejamos um dos meus relatos escritos no caderno diário de registro da escola:

> [...] o Jorgito tem 14 anos e é magrinho, negrinho, brincalhão, inteligente, guerreiro com estilingue no pescoço; olhos de suave

---

3. A palavra "nosotros" em espanhol, que significa "nós" em português, permite introduzir os parênteses a fim de separar "nos" (referente ao "nós" do português) de "otros" ("outros" em português), sem dividir a palavra, permitindo assim um jogo de tensões sem rompimentos entre esses dois termos. Entretanto, como esse "jogo" da autora não pode ser traduzido ao português, preferimos respeitar a ideia original e explicar nesta nota de rodapé (N. do T.).

marrom, pés novos apesar do cansaço... o Jorgito era "um animalzinho" (diagnóstico "informal" que a docente da escola primária à qual Jorge assistia, e de onde foi encaminhado à escola especial, no primeiro encontro que tivemos para falar sobre esse encaminhamento foi o seguinte: a docente olhando para o Jorge jogando futebol com outras crianças na quadra da escola, me olhou e me disse: "Ah! Vocês têm agora esse animalzinho...")… animalzinho para o sistema "normalizador" que desaba as capacidades e se faz necessário crescendo injustiças... me encontrei com o Jorgito faz quatro anos na Escola Especial onde cresço por fortuna diariamente, e, cotidianamente tenho aprendido dele e de seus colegas como se faz para resgatar a dignidade quando está pisoteada, ultrajada, desacreditada, e como se pode tentar conviver neste espaço, com nossas diferenças e ainda, compreendendo a nossa incompreensão para os outros... o Jorgito irradia luz como tem surpreendido palavras, histórias, leituras, anedotas e sabedoria... às vezes não conhece outro idioma que não seja a mera agressividade tornada para um mundo externo que não representa outra coisa que ele mesmo... às vezes me aperta e me solta e sei que me diz muito mais do que me diz... o Jorgito é o paradigma exato deste tempo em que florescem pedras: não há nada mais emocionante que ver o ressurgimento de alguém que tem vivido sua vida curtinha quase amassado... uma vez me disse "a senhora NÃO SABE" e não se enganava, eu não sei tantas coisas... Volto aqui à noção de compreensão, e me detenho a refletir sobre a forma em que nós profissionais podemos ser avaliados continuamente na nossa prática: não compreendo somente porque tenho disposição à "escuta analítica", compreendo se posso reconhecer o outro e a mim mesma como seres diferentes e, inclusive, como seres incapazes, em algumas situações, de compreender-se mutuamente. Lembro-me que o contexto da conversação era a situação de "maltrato familiar" em que se encontravam ele e outras crianças, e a partir da minha soberba acadêmica/profissional tentava convencê-los de que a gente tinha que

compreender algumas situações ainda que não as justificássemos!... O Jorgito interroga com o olhar e desdiz com a boca... torna-se tão necessário para manter a convicção de que esse trabalho continua sendo digno nestas comarcas do sul onde nos corrompem os ossos e as lealdades todos os dias... tem uma casinha pintada de azul claro onde mora com a sua mãe e seu pai, e seus muitos irmãos, e seus mais de 12 cachorros; sua preferida é "a Deisi", uma cadela com a cara do meu que pariu praticamente no pátio das nossas salas de aulas porque o acompanhava a sol e sombra arrastrando as tetas na terra... na sua casa falta quase tudo, porém sobra dignidade e dar-se... Quando empresto a imagem da casa de Jorgito e de sua família nuclear e extensa aparece como metáfora uma "rede de conhecimentos" que se tece cotidianamente e a partir da qual os seres humanos aprendem a olhar o mundo e a nos relacionarmos. É nessa rede, que contém a escola também, onde, no meu entendimento, as populações "em" situação de risco social têm conseguido desenvolver formas de dar um jeito nas suas vidas. No meio a condições, muitas das vezes, impensáveis de serem sobrevividas dignamente, e, são, nessas aprendizagens e nesses movimentos que podemos pegar carona, os profissionais, a partir dos nossos saberes e fazeres cotidianos... o Jorgito faz um ano e dois meses me presenteou a Jaia, meu primeiro cachorro, e brilhou nas vezes que o viu correndo branco e preto, como estrelinha sobre mim, e me escutou falar desse cachorro como de um amor se fala. Jaia morreu ontem, como morreram antes todos os seus irmãozinhos: atropelado por um carro... ele o diz com naturalidade, alguns de vocês me consolam dizendo que realmente existe um paraíso para cachorros – o escritor Paul Auster me revelou que esse céu se chama "Tombuctú"[4] – e que com certeza tinha uma função exata que acabou de cumprir; eu choro com loucura a tragédia que tenho pregada nos olhos e me evoca perdas passadas e futuras... hoje cheguei à escola

4. Asteur, Paul, 1995.

antes da hora, ia no meu carro, quando senti a sua voz no refeitório, chamei-o à minha sala, o Jorgito veio como sempre... simples... e lhe disse: "Morreu o cachorro, Jorge", e não pude conter o choro, então ele, magrinho, desajeitado, contendo no seu corpo infindáveis emoções que não lhe estão permitidas de expressar, ficou sem palavras e me abraçou um tempinho que foram horas, um abraço a punho fechado... ele consolando-me a mim, me olhou e me disse: "Não se preocupe, eu vou dar-lhe a minha Jaia..." "Não, Jorge, esse é o teu cachorrinho, o filho de 'a Rosita', a cadela que morreu quando deu a luz os seus cachorros", e então "a Deisi", que tinha parido 15 dias antes, solidária como os que não têm quase nada, o amamentou como aos seus cinco filhotes próprios. "Não, tia, eu quero dar o cachorro a você, eu vou lhe dar a minha Jaia (ele o tinha chamado como eu à minha cadela!) e ele vai ser feliz como o outro com a senhora, está falado", encerrou. Fomos à casinha azul clara onde a tarde primaveril o esperava cheia de brincadeiras de adultos, cheiros de comidas para muitos, cachorros latindo, crianças correndo... e me presenteou ELE... é marronzinho, clarinho, preguiçoso e de rabinho curto; dorme depois que lhe tirei 67 carrapatos, dois quilos de polenta coladas nas costas, pulgas dançando samba no seu corpinho. ELE está semidesnutrido; ELE não é Jaia em absoluto, porém igual, será meu amigo. Quando me perguntam qual é a técnica que nos aproximou, poderei dizer que o que nos aproximou foram os cachorros... Eu respondo: *os cachorros têm a resposta*, que representam simbolicamente a possibilidade de mudar alguma coisa que tenha valor para o outro. Os cachorros que, metodologicamente imprevisíveis e desconsiderados, sem que ninguém o propusesse foram os *mediadores* da relação e se transformaram em uma das portas de encontro com Jorge e sua família: as mediações que possibilitarão a trama constitucional subjetiva de outros nomes que possibilitarão outros vínculos, *talvez...*

(Anelice – registro na pasta de acompanhamento de Jorgito, 26/10/2001).

Quando cheguei ao Rio de Janeiro, em 2002, e me integrei academicamente ao trabalho de alguns grupos de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, comecei a colocar em questão aquela prática de escrita. Os grupos aos que me refiro fazem parte de um campo de estudos chamado Estudos do Cotidiano, liderado pelas queridas professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves, que, entre algumas das questões que estudavam e defendiam política, metodológica e epistemologicamente, era a afirmação de que o conhecimento se produz em redes, ou seja, se produz em um "entre" e que para contá-lo precisávamos de outros suportes de escrita. Nilda dizia que tinha uma necessidade de *"literaturalizar a ciência"* (Alves, 2001, p. 15) e, tempo depois, Regina assumiria o desafio de orientar o meu mestrado e doutorado. Paralelamente, conheci os estudos do filósofo catalão Jorge Larrosa, e me afetou muitíssimo a sua ideia de que é necessário "criar uma língua para a conversação, uma abertura entre literatura e pedagogia que possamos chamar de nossa" (Larrosa, 2006, p. 26), assumindo que, na universidade, muitas das vezes, falamos e escrevemos uma língua sem língua: "uma língua deslinguada". Neste contexto, entre 2004 e 2009, realizei meus estudos de mestrado e doutorado em educação, produzindo como tese dois ensaios que chamamos: "Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na Educação" (Ribetto, 2006) e "Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita" (Ribetto, 2009). No primeiro, dediquei-me à escrita de fragmentos que chamei de "passagens". Tentei mostrar os efeitos das experiências de ter estado junto a outros na escola especial, outros que interromperam a minha tranquilidade profissional, quase domesticada. Decidi contar as experiências a partir de oito passagens e, neles, ensaiar *uma* escrita *em* passagem: uma escrita que trouxesse a experiência singular de afirmação da diferença nos espaços escolares a partir de assumir alguns proble-

mas de pesquisa que me ajudaram a manter vivas as perguntas que moviam os meus estudos. Aqui, os problemas foram tratados como "demônios" e foram eles os que mostraram o campo problemático de pesquisa: o próprio método e a própria escrita.

> Uma das minhas professoras queridas – com quem compartilho cumplicidades afetivas, Certeau e cigarros – Joanir Azevedo, interrogada em um texto sobre metodologias no/do cotidiano escreve: "A metodologia [da pesquisa] foi sendo urdida durante a escrita do texto. Entendendo que escrever é, também, pesquisar" (2003 p. 119). Joanir me presenteia uma dica para arriscar algumas coisas que venho pensando com respeito a minhas maneiras de pesquisar e de escrever sobre isso. Pistas que fomos colocando como perguntas com Regina no nosso caloroso encontro, e que, as leituras do livro "Mil Platôs" de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1999) tem me disparado. Permiti me colocar a noção que esses autores discutem, fundamentalmente nesse livro à maneira de um subtítulo, e, relê-la como pergunta: *Há diferença entre aquilo do que uma pesquisa fala e a maneira como ela é feita?* Porque para mim, a metodologia da pesquisa que venho desenvolvendo denuncia as formas como venho escrevendo o meu texto sobre ela. Segundo os autores citados "num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação [...] um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade (p. 12) [...] cujo modelo de realização é o rizoma" (op. cit., p. 8). Meu desejo é discutir a possibilidade de uma metodologia em que a pergunta "Como se fez e se escreveu a sua pesquisa?" não fique reduzida só à resposta-decalque sobre a origem "Com papel e lápis; com um computador; com a busca de fotos, livros, entrevistas, questionários; com um vídeo, com a análise dos cadernos de campo etc.". Senão, que permita também pensar nos elementos com

> que uma pesquisa e um texto também vão se fazendo, temperando, e que são, possivelmente, impossíveis de nomear genealogicamente. Isso permitiria pensar a pesquisa/ texto como cartografia e não só como mero decalque (Ribetto, 2006, pp. 76-8).

Quando releio o meu trabalho, encontro nas passagens chamadas “multiplicidade da língua” e “entre rizomas” a atualização conceitual da discussão que encharca toda a escrita investigativa e que é uma pergunta “larrosiana”: em que língua vamos contar o que nos passa na educação? (Larrosa, 2006, p. 25). A passagem da multiplicidade da língua se trata de uma afirmação desesperada da necessidade de pensar essa pergunta, de entrar no interior da pergunta: fazia dois anos que morava no Brasil e a minha escrita revelava esse lugar de fronteira que é fortemente interrompida nas escritas majoritárias chamadas científico-acadêmicas. Eu tinha assumido a discussão da alteridade e da diferença como tema de pesquisa, então, não podia varrer para baixo do tapete aquilo que emergia como a língua possível: um *portuñol* que se faz língua incômoda, fronteiriça, confusa, esforçada, tartamudeada... suportar o “entre” de toda fronteira. De que forma? Só escrevendo e mostrando – como linha de dispositivo – a processualidade da experiência de pesquisa. Escrevi em *portuñol*. Digamos que seria uma aposta para a afirmação de uma escrita menor, deslocando o conceito “deleuzeguattarriano” de literatura menor. Deleuze e Guattari, em sua discussão sobre as narrativas de Kafka, escritor, de origem judaica, que viveu na Tchecoslováquia e escreveu toda sua criação na língua alemã falada pelos judeus de Praga, propõem lê-la como “literatura menor”: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (2002, p. 38). A minoria não é definida nessa obra pelo número inferior, mas pelo afastamento, pela distância em relação a um aspecto da cultura dominante. Para Deleuze e Guatarri, o “menor” não adjetiva

nem qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida). Por isso, a questão mais forte em Kafka é que ele escolhe "fazer da sua própria língua um uso menor, supondo que ela é única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido. Estar na sua própria língua como um estrangeiro" (p. 54).

Uma escrita que se produz dentro da própria escrita e que a problematiza, não a tematiza através da explicação, a problematiza, ampliando os sentidos das palavras que operam como conceitos. Ou seja: nos preguntarmos pela língua na qual narramos a pesquisa educativa e assumimos que, como nos diz Larrosa, "distintas maneiras de dizer nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros" (Larrosa, 2006, p. 26).

Esse modo de nos relacionarmos com o mundo – na universidade, por exemplo – foi o que problematizei entre 2007 e 2009 durante os meus estudos de doutorado, radicalizando a produção de uma escrita em fragmentos que assumiu o ensaio como contorno metodológico possível. E aqui fui estudar Larrosa, Foucault, Adorno. Ingressei no doutorado querendo estudar o riso na escola como expressão desmoralizadora do oficial, a partir de uma crônica sobre os festejos do dia do professor na escola especial. No processo de pesquisa fui experimentando a rugosidade e a impossibilidade de escrever sobre os gestos risíveis, porque eles perdiam a dimensão da desmoralização no momento que eram capturados pela lógica escriturística majoritária: a explicação e a descrição. Passei, então, a tratar o gesto risível na sua condição de minoridade e desloquei, novamente, o conceito de "literatura menor" para pensar os saberes menores na escola: saberes do risível, o grotesco, o mórbido, o sensual, o onírico. E escrever, minimamente. Pensava com Skliar (2010, p. 163)

> a los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que ense- ñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo sino de aquello que podríamos denominar como "pequeños gestos", "gestualidad mínima". ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. Es aquí donde la educación especial tiene algo para decir, algo sobre esos saberes mínimos, algo sobre esa gestualidad sin estridencias. ¿Seremos capaces de comenzar a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que, al fin y al cabo, tornan imposible la relación de igualdad y diferencia?

Apostar ao mínimo foi uma opção pelo abandono das grandes narrações de fatos heroicos, os grandes projetos político-pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as premiadas práticas de superpoderosos professores etc. Essas são narrações possíveis, claro, e às vezes necessárias, porém foram produzidas, a maior parte das vezes, para humilhar e invisibilizar práticas que se produzem em uma língua que acolhe o gaguejar da língua dos sujeitos que estamos cotidianamente produzindo escolas possíveis: nós (outros), gentes que habitam os territórios escolares e, com suas nossas práticas in(e)screvemos nos nossos corpos a experiência da repetição, mas também a possibilidade da fuga dos modelos dados a priori.

Assim, paramos para pensar sobre como a escrita tem a ver com o fazer eco e repetir a pergunta de Larrosa: em que língua vamos contar o que nos passa em educação? Entendo, claro, que a

pergunta pela língua não é uma pergunta pelo idioma, mas uma atitude ética, estética e política que enfrenta o aplainamento das diferenças, a necessidade de evitar que uma língua fria submeta a todos a uma mesma expressão. "Uma espécie de língua de ninguém, uma língua neutra e neutralizada da qual tem se apagado qualquer marca subjetiva [...] uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua" (Larrosa, 2006, p. 27).

## A pergunta sobre um contorno metodológico forjado coletivamente

A segunda pergunta que forjo para dar corpo a esse ensaio tem a ver com agenciamentos e encontros: Q*uando e com que interrogantes nasceu o coletivo do que faço parte?* Como disse, venho de uma escola especial. Trabalho no campo do que hoje poderíamos chamar de "pedagogia das diferenças", desde 1993, quando jovem psicóloga graduada na Universidade Nacional de Córdoba, foi me oferecido meu primeiro emprego na área. O espaço: uma escola especial. Quando entrei, no primeiro dia de aula, fui recebida por um aluno surdo. Entendo esse encontro como um gesto quase fundante do que, anos depois, entenderia como políticas de alteridade... na escola. Cláudio me abordou e começou a falar valendo-se de gestos espontâneos. Encarando-me verborragicamente com o corpo. Meu primeiro movimento, o gesto urgente que fiz foi o de girar a cabeça fingindo que não o via. Desta maneira retirei o sujeito do campo comunicativo que, não só com a sua presença, mas com a sua existência, enfrentava-me ao desconhecido, ao acontecimento... Que tipo de relação pedagógica poderia criar-se a partir da aniquilação comunicativa – física e simbólica – do outro? E, então, aconteceu o que venho contando. Depois desse gesto, veio a necessidade de contar o nosso encontro em uma outra língua. Desde 2011 faço parte de um coletivo chamado "Diferenças

e Alteridade na Educação" que atualmente reúne professoras de escolas de ensino fundamental, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado de Rio de Janeiro, gestores de políticas públicas inclusivas nas escolas e famílias – principalmente mães – de chamados estudantes com deficiências.

Esse coletivo assume algumas questões que compõem os nossos maiores desafios: 1) sustentarmos que os saberes e conhecimentos sobre o mundo se produzem rizomaticamente. Vivemos em redes que conectam e agenciam saberes múltiplos e nos contrapomos à defensa de que a universidade deve, apenas, contentar-se com a produção de um conhecimento científico – aparentemente – produzido fora destas redes. Não há fora e dentro dessas redes, há apenas redes. Assim, apostamos na produção de saberes entre professores-alunos-de-escola-de-universidades-famílias-gestores-de-políticas-públicas. Claro que isso demanda a negociação contínua dos sentidos ali produzidos, porque mobilizam fluxos de poderes e saberes; 2) Nesta rede, problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização; e 3) como efeito disso, e, coerente com essa problematização da norma no corpo, colocamos também em questão as formas com que as pedagogias vêm narrando o outro: a partir de um discurso medicalizado (os rótulos…) ou marcadamente judicializado (o discurso do direito como apenas jurídico) para afirmar, a partir do coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro de alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como "anormais", já que problematizam radicalmente a "congruência" dos corpos. E a da escrita? Não

se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um objeto, um problema. Trata-se de expor os caminhos que o encontro e com o tema-objeto-problema-questão provoca em (nós)outros e o que fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras etc. como uma expressão da aposta na micropolítica da diferença que se narra com outros contornos metodológicos.[5]

Não sei se alguns dispositivos construídos coletivamente promovem a escrita, mas potencializam acolhendo o outro porque a transformam em problema que pergunta ao interior dele mesmo permitindo, talvez, a emergência de alguma coisa que ainda não é, o outro. Como disse, no coletivo afirmamos a escrita de diários, biografemas – que é um conceito produzido por Roland Barthes (2004), crônicas, cartas, ensaios (Larrosa, 2016), a produção de paisagens sonoras, narrativas audiovisuais etc.

A aposta mais intensa é na escrita de diários. Podemos chamar de diários de pesquisa, de campo, de encontros, de deslocamentos... não importa. O diário e a leitura coletiva dos mesmos, que chamamos de "orientação coletiva", convertem-se em um precioso dispositivo que enuncia e mostra as peripécias do processo investigativo, e, ao mesmo tempo, desindividualiza a produção da pesquisa: é um coletivo de forças que produz o que podemos chamar de autoria. Usamos algumas ideias de René Lourou (1993) para conceitualizar melhor o dispositivo diarístico.

Algumas expressões sobre isto: Rejane Nascimento, pedagoga e mãe de uma pessoa chamada "pessoa com deficiência" está produzindo uma dissertação de mestrado com um contorno metodo-

---

5. Desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (http://www.ffp.uerj.br/) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (http://ppgedu.org/). Também nos vinculamos ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (http://grupovozes.com.br/)

lógico que chamamos de "costurografia", que agencia a história de vida entre mãe e filho com os processos de escolarização das pessoas com deficiência mental no Brasil. Conta a vida e a pesquisa como um tecido, afirmando um encontro entre o conceito de cartografia e de artesanato da produção de costura, saber que sua mãe lhe ensinou desde criança.

Escreve e costurografa Rejane:

> Neste percurso da pesquisa e a partir destas experimentações, a costura começou a se aproximar ainda mais do meu objeto de pesquisa. Aprendi a costurar quando era menina. Minha mãe me ensinou. Além de professora ela também é costureira. A costura já faz parte da minha vida até hoje. Me arrisco em dizer que vivendo e experimentando sou muitas coisas, tantas coisas, outras coisas... Eu também sou costureira.
>
> Meus escritos foram se apresentando e tomando forma de retalhos. "É preciso estar munido de um "espanto de existir" para aventurar-se" (Geraldi, 2004, p. 602). Comecei a problematizar isso e então pensei que os acontecimentos descritos no texto poderiam ser unidos, costurados, juntados na composição do texto, assim como em uma colcha de retalhos. "Num exercício, uma experimentação. Uma escrita-experimentação" (Claretto e Veiga, 2016, p. 32). Seria um desafio fazer isso. Que tipo de costura seria essa? Não considerei isso fácil.
>
> Assim como os retalhos, os acontecimentos se apresentavam de diversas formas, tamanhos, tessituras. A composição do texto demandaria disposição para buscar o *entre* nestes acontecimentos, aquilo que "me passa, me afeta" (Larrosa, 2011, p. 06), as experiências produzidas na vida de dois, pela vida dos dois: mãe e filho. "A escrita do texto se daria por múltiplas entradas, em múltiplos afetos" (idem, p. 31).
>
> Costurar experiências? Costurar palavras? Optei por estes caminhos. A pesquisa se encaminhou então para um modo de experimentar a

> pesquisa através da costurografia, um dispositivo que "segue direções diferentes, e formam processos sempre em desequilíbrio" (Deleuze, 1990, p. 155). Outras composições e formas expressivas (poesia, música, diário) também vão se aproximando desta pesquisa. É o desejo, a escolha ética, estética e política, "um tipo de escrita viva também irá nos fazer disparar, por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrolável" (Linhares, 2016, p. 08).
> Neste movimento sigo com o desejo de escrever de dentro, sentindo, vivendo, experimentando, com as forças que elejo para costurar estas leituras e escritas no papel. Vou com agulha-linha-retalhos, fazendo os primeiros pontos da costura. Pontos iniciais de costura ligeiro. "Uma escrita como política. Uma política de escrita que se engendra no fazer(-se) pesquisa, no fazer(-se) escrita" (Clareto; Veiga, 2016, p. 34). Encontrar então um jeito de falar, pesquisar, de escrever e experimentar. Arrombar as janelas e deixar passar o vento. Escolher os tecidos segundo as estações e as ocasiões. Assim a costurografia vai tomando corpo, forma, fio, linha, agulha e pano. Palavras, experiências, ética, estética e política, para fazer pesquisa usando vozes e entrelaçando corpos no turbilhão dos acontecimentos. Costurografar para um fazer pesquisa na complexidade dos gestos, velocidades, lentidões, experimentações, dizeres e não dizeres. "Consistência que se abre ao infinito, plano que expõe o escrever da pesquisa, na tentativa de deixar vazar o vivido na escrita acadêmica." (idem, 2016, p. 36). Ao fazer isso penso em deslocar a centralidade da autoria, trazendo as experiências costurografadas, abrindo-me para uma escrita de muitos. (Rascunho de escrita dissertativa de Rejane Nascimento, agosto 2017).

Bruna Pontes conta a experiência do encontro com um grupo de dança em cadeiras de rodas e optou pela produção de biografemas para contar os contornos da vida dos dançarinos. Produz

a dissertação de mestrado *Biografemando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos* (2016). Nela, o biografema rompe com a linearidade da biografia tradicional quando instala a produção ficcional como emergência de qualquer relato: quando um dos dançarinos conta seu acidente de moto, conta a história que lhe contaram (porque ele não lembra). É Bruna quem compõe essa história com fragmentos narrativos. Luciano Bedin da Costa, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inclusive, chega a comentar: "só se biografa o que em nós é biografado", revelando, portanto, que "para além de uma exigência historiográfica ou uma preocupação com a veracidade, um biografema seria composto majoritariamente por uma 'anamnese factícia', novamente citando Barthes, uma memória falsa, uma tenuidade de lembrança que me impulsionaria a querer falar daquele que amo" (Costa, 2011, p. 76).

Bruna biografema a vida de Vanessa Andressa, uma bailarina que dança em cadeira de rodas:

> Vanessa Andressa ainda é criança e os médicos buscam soluções e saídas para fazer o corpo voltar a andar com as próprias pernas. Já se passaram quatro anos desde a última vez que ela caminhou pela casa. Novamente no hospital, o corpo já frágil pela doença precisa aguentar um novo tratamento. Dessa vez um tal de puxar e engessar, puxar e engessar... puxar o máximo para engessar... envolver de gesso o corpo rígido para que ele se mantenha ereto e firme na posição que se deseja. O corpo desobediente deverá a qualquer custo se tornar outro para que Vanessa possa andar novamente. Os sentimentos estão acuados, o corpo também está, dobrado, pressionado, curvado... é preciso esticá-lo. A cada mês uma nova puxadinha, um processo longo e doloroso para o corpo que já sofre. Passam primavera, verão, outono e inverno e ainda se puxa e engessa o

> corpo. Foi preciso persistência para moldar o corpo e deixá-lo firme. Vanessa andou. Ainda meio sem jeito, ainda meio desengonçada, mas convenhamos: qual criança não anda assim? Qual adulto não anda assim? O corpo desistiu, obedeceu e esticou. [...] Corpo esticado. É momento de adentrar a escola. Já se passaram oito anos desde o nascimento. Ao olhar para os lados não se vê ninguém deficiente. Mesmo de pé, andando com pernas feitas de carne e osso, Vanessa ainda se percebe deficiente. A escola, espaço de socialização mais parece espaço de exclusão. É assim que sucessivamente as aulas de educação física são ministradas. Diga-me: há corpo mais educado que o de Vanessa? Educado na marra, no gesso. Ali com certeza não havia de haver nenhum outro tão obediente. A tristeza que invade é resultado da marca de incapacidade carimbada no corpo. Para a professora, Vanessa não pode exercitar-se fisicamente como os outros. Dão-lhe então trabalhinhos para exercitar a mente [...] "Vi o Corpo em Movimento dançando. Eu era criança, não tinha idade para dançar com eles. Foi onde eu me apaixonei. Eu achava lindo e achava que podia dançar igual" (Fragmento da entrevista 25 de novembro de 2014, Pontes, 2016, p. 62).

Vaninna Silveira narra no seu trabalho "Ensaios para uma pesquisa *entre* dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital" (2016), a experiência de encontro entre ela e Wenderson, um, então adolescente, com distrofia muscular profunda, que estava hospitalizado fazia meses sem acesso à classe hospitalar, que até então não existia. Vannina produz crônicas sobre esse encontro e sobre seu efeito no plano macro: Wenderson, sua mãe e Vannina lutaram pela implantação da classe hospitalar que atualmente funciona como recurso de suporte para crianças e jovens. Por que crônicas? As crônicas se narram atentas ao tempo presente, e isso é fundamental para conformar uma atitude metodológica cartográfica. Por outro lado, Wenderson é artista: desenha com o seu dedo

alguns dos relatos da tese de Vaninna. Vejamos uma crônica que Vannina escreve exatamente problematizando o contorno metodológico e a escrita

> Numa leitura do meu ensaio de dissertação, uma professora disse que o texto havia assumido a doença do meu aluno e que também estava com distrofia muscular. Para ela, o texto estava sem forma, sem estrutura, sem sustentação, sem esqueleto. Ela sentia falta de linearidade, de progressão, de começar do começo. Questionou sua funcionalidade, sua estética, sua política e poética: questionou sua existência, enquanto texto acadêmico, pois um texto distrofiado não serviria para esse fim. Qual seria a potência "acadêmica" de um corpo-texto distrofiado? Ou melhor, quais efeitos e possibilidades produzidos pela distrofia no texto, no corpo, na vida? A palavra *distrofia* é composta pelo prefixo grego "*dis*" e pelo sufixo grego "*trofia*"– *trophé* –, que significam, respectivamente, dificuldade, privação e alimento, crescimento. De acordo com o dicionário on-line Michaelis significa "Nutrição deficiente ou defeituosa de órgãos ou parte do corpo" e "Cada uma de várias desordens neuromusculares produzidas por má nutrição". Essa deficiência, defeito e desordem nutricional, quando ligada aos músculos – distrofia muscular –, provoca fraqueza progressiva com a perda de tônus muscular. Para aquela professora, talvez, a distrofia fosse apenas uma limitação. Para Wenderson Sales – meu primeiro aluno atendido num hospital e que apresento ao longo deste ensaio, vive esta condição – é uma forma nova e outra de habitar diariamente seu corpo novo e outro. Já para mim (para mim?!), como é pensar distrofia, senti-la, escrevê-la? Ao escrever um texto distrófico e ao vê-lo ser criticado, o que estava sendo realmente questionado era o meu próprio questionamento e crítica a uma forma-esqueleto-cartesiana de pensar, escrever, pesquisar na universidade. Uma forma que assume uma estética distrófica. Pensei no Wenderson. Pensei na potência daquele corpo outro que cria, pulsa

> e tensiona constantemente seu próprio corpo, experienciando formas singulares e não menos difíceis de existência. Pensei na vida que briga com uma forma única de vida. Pensei na vida que só quer viver e viver. Pensei nos atravessamentos de mil lados, cores, cheiros, texturas e vazios que nos compõem. Pensei na não linearidade da vida e que progressão e regressão não são tempos e conceitos tão determinados. Que forma(s) as formas têm? Distrofia… DISTROFIA… distrofia… DiStRofiA… DISTRofia… distROFIA…O que possibilita a distrofia? Pode possibilitar-nos questionar a Forma? Pode possibilitar-nos ensaiar outras formas? Pode possibilitar-nos produzir nenhuma forma? Pode possibilitar-nos viver condições outras de existência. Talvez possa possibilitar-nos experimentar o corpo do Wenderson… Possibilitar nada… Possibilitar qualquer coisa… Então, talvez, possa me emprestar sua forma para (trans)formar em texto. (Silveira, 2016, p. 11).

A aposta é coletiva.

A aposta é no que a escrita tem de mínimo: ser estranhada, problematizada, mantida viva como problema na pesquisa. Feita estrangeira.

Apostar no mínimo é uma escolha pelo abandono das narrações e descrições de grandes fatos heroicos que habitualmente nos contam os grandes projetos políticos pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as heroicas práticas de superprofessores engajados etc., pois essa é uma narração que opera na produção de uma língua que não acolhe o gaguejar das línguas dos sujeitos que praticam a educação cotidianamente e a praticam inscrevendo nos seus corpos a experiência de replicação, mas também de fuga dos modelos dados a priori. Por isso a pergunta que volta e reverbera ao longo desde ensaio é a pergunta do prefácio: em que língua contaremos o que nos passa?

## Referências

ALVES, Nilda. "Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas". In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ASTEUR, Paul. *Tombuctú*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1995.

BARTHES, Ronald. *Inéditos.* Críticas. v. II, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 2003.

BEDIN COSTA, Luciano. *Estratégias biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

LARROSA, Jorge. "Uma língua para la conversación". In LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Entre pedagogia e literatura.* Buenos Aires: Miño&Dávila, 2006.

LARROSA, Jorge. "O ensaio e a escrita acadêmica". In RIBETTO, Anelice e CALLAI, Cristiana. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

PASSOS, E. et al (orgs.). *Pistas do m*étodo da *cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PONTES, Bruna. *Biografemando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos* (Dissertação). FFP/UERJ, 2016. 137p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_ot_pIFeUYYQTBIYVFnYUpmVXc/view>.

RIBETTO, Anelice. *Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na Educação* (Dissertação). UFF, 2006. 120p.

______. *Experimentar a pesquisa em Educação e ensaiar a sua escrita* (Tese). UFF, 2009. 131p.

______."O ensaio: uma (outra) possibilidade de pensar e escrever na educação". In ARAÚJO, M. e MORAIS, J. (orgs.). *Vozes da Educação: formação de professores, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012

______ e CALLAI, C. (orgs.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SILVEIRA, Vannina. *Ensaios para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital* (Dissertação). FFP/UERJ, 2016. 125p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_ot_pIFeUYYWDhMOXlNbWRFOHM/view>.

SKLIAR Carlos. "De la razón jurídica hacia uma ética peculiar. A propósito do informe mundial sobre o derecho a la educação de personas com discapacidad". *Política e Sociedad*, v. 47, n. 1, pp. 153-64, 2010.

SKLIAR Carlos. In SAMPAIO, Carmem Sanches e ESTEBAN, Maria Teresa. "Provocações para pensar em uma educação outra. Conversa com Carlos Skliar". *Revista Teias*, v. 13, n. 30, pp. 311-25, set.-dez. 2012.

# Parte 2

## Desafios político-pedagógicos para a formação de professores na América Latina

# 5

# El accionar de un congresso internacional sobre interculturalidad en la voz reflexiva de profesores indígenas

Antonio Carrillo Avelar
Rosani Moreira Leitão

> La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
>
> — Paulo Freire

## Presentación

En el ámbito mundial, el tema de la formación de intelectuales de los pueblos originarios ha cobrado una enorme relevancia debido a que diversas organizaciones han impulsado la defensa de sus territorios y sus derechos culturales, de igual forma a nivel mundial se comienzan a reconocer la importancia de conservar y consolidar estas prácticas de corte multicultural.

> El multiculturalismo como nueva herramienta heurística o metafórica de la dinámica societal, no es una situación reciente que hace falta elucubrar, es una nueva propuesta política -todavía en discusión- para gestionar la problemática a la cual, sin excepción, se confrontan todos los procesos de intercambio humano, es decir, la

relaciones con la diversidad de pensamiento, de percepción, de gusto, de tendencias (Gutiérrez, 2012, p. 13).

En el plano de la formación de intelectuales para los pueblos originarios en América Latina se han venido creando diversas licenciaturas, normales y universidades especializadas (Mato, 2009) que tiene en sus manos esta tarea. Recién en algunos países se ha advertido que este quehacer, de recuperar y fortalecer la interculturalidad no solo debe ser interés de los pueblos originarios en particular sino de toda la sociedad en general, la cual está obligada a mirar su configuración de formación desde otra perspectiva sociocultural más incluyente.

## El congreso como estrategia formativa

Un Congreso internacional, es un ámbito que brinda la posibilidad de "contar una historia social compartida" a través de la experiencia directa de los participantes, con evidencias académicas que permiten acceder a ellas; Se considera también que es un lugar privilegiado para encontrar respuestas a muchos de los interrogantes que tienen una formación intelectual especializada y están en busca de encontrar nueva ideas o enriquecer las propias o tener un espacio de debate[1] (Berttolini; Langon, 2013) entre colegas que se encuentran realizando la misma actividad. Un congreso, de igual manera es similar al de un centro que irradia cultura, en donde es importante que los asistentes u observadores dejen de cumplir con un rol pasivo y se conviertan en protagonistas de

1. La discusión *sacude* el pensamiento, *agita*, interpelándolo, los saberes instituidos (conocimientos, prácticas y valores), no les permite caracterizarse. La discusión argumentativa, exige *discriminar* entre buenas y malas razones, entre el ejemplo pertinente y el irrelevante, entre la indiferencia sólida y la falacia. La buena discusión moviliza a los interlocutores, *conmueve* sus certezas (Berttolini; Langon, 2013, p. 11).

un campo de conocimiento. Cuando un asistente a un evento de este tipo escucha u observa una obra académica, recibe un mensaje que puede confirmar sus tesis de trabajo, mantener indiferente o contrariamente, hacer cambiar sus creencias académicas. También puede ser transportarlo a otras geografías a otros momentos históricos trascendentes, y otras realidades, al ponerse en contacto con distintos académicos. Se favorece la comunicación y se posibilita la creatividad o se puede mantener una actitud abierta y reflexiva que indudablemente puede servir para construir o enriquecer el campo.

Un Congreso es también un importante recurso que reconoce la necesidad de posibilitar la comunicación entre instituciones que están realizando la misma tarea o actividad de profesional, que con frecuencia se realiza desde diferentes perspectivas académicas. Aquí se puede intercambiar estilos de formación y en consecuencia enriquecer el campo de conocimiento.

Un Congreso también es un espacio significativo para la curiosidad y las novedades porque en él se encuentra lo típico y lo diferente, lo revelador, de un campo de conocimiento, por ser un accionar común a todos los asistentes.

## Los congresos en la historia en el campo de lo indígena

Históricamente la idea de los congresos en el campo de lo indígena ha sido un recurso muy importante para enriquecer las prácticas culturales, académicas y políticas a favor de los pueblos originarios en América Latina.

En 1938 se realizó en Lima, Perú, la VIII Conferencia Internacional Americana, bajo los auspicios de la Unión Panamericana (antecedente de la Organización de Estados Americanos). En ella se acordó realizar un Congreso Continental Indígena, con el propósito de establecer un Instituto Indianista Interamericano.

El país inicialmente propuesto fue Bolivia, pero ante su abdicación, finalmente se llevó a cabo en México.

El Primer Congreso Indigenista Interamericano se realizó en Pátzcuaro, Michoacán, México, del 14 al 24 de abril de 1940. Fue la primera de varias reuniones que se celebraron posteriormente en distintos países interesados en la temática. En esa oportunidad se reunieron en asamblea varios representantes de las culturas indígenas de diferentes regiones del continente americano para tratar temas referentes a la situación social que vivían y tenían en mente buscar un camino común para enfrentar las adversidades. Fue una reunión trascendente en la historia del indigenismo americano y en la de los tratados internacionales: se organizó el Instituto Indigenista Interamericano, que en la actualidad tiene su sede en México y depende de la Organización de los Estados Americanos (OEA); Se sentaron también las bases para la creación de diversos Institutos Indigenista locales en los diferentes países que asistieron a este evento; Se Aprobaron recomendaciones y resoluciones importantes, como la institucionalización del Día 19 de abril como el día del indio, reparto agrario, protección de las artes populares indígenas por medio de organismos nacionales, entre otros.

En 1989 se realiza una convención muy importante a favor de los pueblos originarios, adoptada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el cual varios países del mundo y en particular de América establecen el convenio nº 169 donde reconocen a los pueblos indígenas el derecho a su integridad cultural, sus tierras, sus formas de organización social, económica y su derecho a fortalecer sus prácticas educativas propias.

## Expectativas formativas del Congreso que promueve la red FEIAL

La red de formadores en educación intercultural para América Latina y el Caribe – Red-FEIAL- fundada en 2012,[2] tiene entre otros objetivos enriquecer el campo de la diversidad cultural y contribuir al proceso de formación de intelectuales de los pueblos originarios que se concretiza en los siguientes propósitos:

- Emplear esta estrategia didáctica como un espacio de comunicación entre académicos a diferentes niveles y en especial entre los intelectuales y sabios de los pueblos originarios.
- Incrementar una red académica que favorezca un mayor intercambio académico entre los integrantes de este campo de conocimiento.
- Promover la participación de los distintos sectores que integran la comunidad académica, intelectuales, investigadores, docentes,

---

2. La red-FEIAL, tiene como antecedente el Primer Coloquio "Procesos de la diversidad cultural en la formación social y educativa", que se organizó entre la UNAM a través Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, la Universidad de Brasilia y la Universidad de Goiás, Brasil, teniendo como sede esta última. Este evento se celebró del 27 de junio al 7 de agosto de 2009.
Con la finalidad de dar continuidad a este trabajo de intercambio académico entre México y Brasil, se consideró necesario crear un congreso que convocara a otras universidades y se llegara acuerdos profesionales que consolidaran el campo, en este contexto se organizó el primer congreso internacional, denominado, "La interculturalidad en la formación social: una perspectiva de la educación superior". Este evento se, caracterizó por un lado, por sumar y estrechar los lazos de colaboración institucional tanto, entre la FES Aragón, la Universidad Autónoma Benito Juárez, y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, ambas del estado de Oaxaca, México. Este primer Congreso tuvo como sede simultanea las tres instituciones.
El segundo congreso estuvo organizado la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y se centró en la siguiente temática: "La formación en educación intercultural, retos y desafíos del siglo xxi". Este evento se distinguió por la inclusión formal de la Universidad Veracruzana y la creación de la red académica, denominada red FEIAL y el nombramiento en reunión plenaria del Dr. Gunther Dietz como presidente de la red y la institucionalización de su mesa directiva. Por otro lado se buscó incorporar a más instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe y se consideró importante, en otra etapa, incluir a otros países de otros continentes, tomando como base la comunicación entre pares y otras redes académicas que trabajan la misma temática.

administradores, docentes, estudiantes y artesanos. Destacando aquellos que se asumen como representantes de los pueblos originarios.

- Identificar los avances o transformaciones que se ha logrado en este campo del conocimiento.
- Reconocer lo significativo del patrimonio cultural de los pueblos originarios y sus soportes filosóficos, académicos e ideológicos de los mismos.
- Enriquecer la expresión y creatividad de los integrantes de este campo de conocimiento.
- Reconocer y estimular la obra de diversos académicos distinguidos en este campo del conocimiento.

La organización de un congreso internacional sobre interculturalidad también lleva implícito la intención educativa y pragmática de promover el diálogo entre los diferentes niveles que integran la comunidad académica vinculada con el trabajo intercultural como, países, instituciones de educación superior, intelectuales, investigadores, gestores, estudiantes y público interesado en las problemáticas que tienen un sentido académico compartido y que al mismo tiempo convocan a la búsqueda de posibles soluciones.

En este contexto, La intención de este congreso fue quitar la imagen de que muchos eventos, donde se habla de y sobre los pueblos originarios sin darle voz a éstos. Aunque es importante aclarar que los pueblos originarios tienen sus propias formas de comunicación, defensa y resistencia de sus prácticas culturales. Sin embargo la idea este evento académico, fue transferir este recurso académico para que los mismos pueblos enriquezcan su derecho a mantener y enriquecer sus prácticas culturales.

La institucionalización social de este Congreso buscó también el reconocimiento y revaloración de este espacio académico, como

un recurso que posibilita la formación de intelectuales que fortalezcan los derechos culturales y prácticas educativas de los pueblos originarios. Aquí se espera que este texto sirva de pretexto para promover la reflexión en torno a la importancia de esta temática con miras a mejorar su uso y al mismo tiempo reconozcan el valor académico y formativo de estos eventos y a su vez destaquen el valor social de la comunicación entre pueblos originarios que tiene implícito, este acontecimiento socio educativo para la consolidación de un campo de conocimiento y de formación social y educativa de estos pueblos.[3]

---

3. El tercer Congreso de la red FEIAL se caracterizó por ser un suceso académico muy relevante en el sentido que su realización se hizo en el contexto de una cabalgante crisis económica y política, como hoy (2017) se vive en nuestros países de América Latina y en especial México y Brasil.
El 3er. Congreso Internacional de la red-FEIAL fue un encuentro académico muy importante porque implicó unir a especialistas y profesores indígenas en servicio de nuestros países distantes que pudieron compartir e intercambiar experiencia, que de otra manera sería difícil lograrlo. De igual forma fue de mucha relevancia para el evento el homenajear a la Dra. María Bertely Busquets y a la Dra. María del Socorro Pimentel da Silva, investigadora abocadas a la formación de educadores indígenas, las cuales tienen una trayectoria académica ejemplar a favor de los pueblos y consideramos que sus luchas académicas pueden servir de base para continuar con la tarea de conservar y enriquecer las prácticas culturales de nuestros pueblos. De igual manera fue muy significativo instituir el premio "Rodolfo Stavenhagen" para estimular los trabajos de investigación de los estudiantes de grado y posgrado que se dedican al desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
En términos general el Congreso se distinguió por ser un evento festivo y alegre, centrado en el espontaneísmo de las prácticas culturales como danzas y cantos de los diferentes pueblos que participaron
Se quedó como acuerdo de la asamblea de la red- FEIAL que era muy importante re- significar su estructura formativa y su sentido académico y con miras repensar todo el trabajo realizado, a lo largo de estos tres congresos y a su vez valorar sus alcances y limitaciones. Por tal motivo la asamblea considero necesario que éste regresara a sus orígenes, la FES Aragón para organizar 4º Congreso de la red-FEIAL para el 2019 y consolidar el sentido académico de la red.

## El uso de los congresos internacionales una reflexión necessária

Actualmente en América Latina a varios pueblos originarios ha asumido la responsabilidad de formar a los ciudadanos que sus comunidades, por tal motivo la idea de la red FEIAL y su congreso es crear un espacio de discusión colectiva que permita valorar y reflexionar[4] (Schön, 2010) sobre el sentido de esta tarea educativa. Sin embargo se está consciente que la práctica educativa es un accionar muy complejo que demanda muchos conocimientos; dentro de las cuales destaca en formarse como intelectual[5] es decir constituirse y reconstruirse como un individuo capaz de adquirir conocimiento pero también saberlo producir y defenderlo en diferentes espacios académicos.[6] En este sentido la idea de la red FEIAL fue enfocarse a observar, valorar e identificar, las diversas tareas que tiene que realizar un intelectual durante un espacio académico.

La organización y realización de un congreso internacional lleva en su accionar, un conjunto de elementos de carácter formativo y resolutivo que pueden ayudar a la construcción de una verdad académica a favor de analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas de los pueblos originarios, a fin de mejorarlas.

---

4. Donald A. Schön (1930-97) es considerado como uno de los pensadores más relevantes en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en la época actual. Schön argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica del teórico para después ponerlo a la práctica, no es la estrategia adecuada para la gestión del conocimiento escolar.

5. Por este motivo, resulta difícil considerar el interés por uno mismo como compatible con la moralidad. El "Conócete a ti mismo" ha oscurecido al "Preocúpate de ti mismo", porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto. (Foucault, 1990, pp. 50-1)

6. La tarea del docente, como intelectual, para Foucault (1990) significa desestructurar el sentido común construido dentro de las prácticas sociales institucionales, con miras a desconstruir el adoctrinamiento que se da con frecuencia al interior del sistema educativo, y diseñar estrategias para eliminar la asimetría a las relaciones de dominación.

En este sentido la idea de crear el congreso fue producir un *prácticum* (Schön, 2010), es decir crear una situación académica pensada para cumplir con la tarea de aprender una práctica desde la práctica misma, en un ámbito que se asemeja al quehacer de los intelectuales que construyen un campo de conocimiento.

> El trabajo del *prácticum* se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de <aprendizaje experiencial (Schön, 2010, p. 48).

Por lo tanto, lo que se espera de estos eventos académicos que los estudiantes que se están formando como profesores indígenas, vivan la experiencia de defender una verdad académica, que en esencia significa preservar la causa socio cultural y educativa de los pueblos originarios. Conozca que la influencia contextual puede afectar un objeto de estudio, las situaciones impredecibles y, por supuesto, el manejo de los rituales que van implícitos en este tipo de prácticas de intercambio académico, donde hay especialistas e interesados en el tratamiento de cuestiones de interés común y que fueron fijadas con anterioridad.

Considerando que la reflexión sobre la práctica según Schön (2010) es una herramienta de cambio en nuestras concepciones, en nuestras prácticas rutinarias, en nuestra forma de actuar y desenvolvernos en este tipo de espacios formativos y a la par posibilita valorar desde otro lugar sus procesos de construcción del conocimiento, como es la difusión de este quehacer académico, que posibilita traer información fresca para la mejora de este accionar formativo. Se consideró también importante tomar como un soporte teórico los aportes de este mismo autor para efectuar esta tarea de interpretación de resultado.

## El escenario

La licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas, perteneciente a la Universidad Federal de Goiás, se caracteriza por el fomento de sus prácticas colectivas, porque implica toda una forma de vida comunal, porque en ella se cimienta la vida, la identidad y la resistencia cultural indígena, lo que conlleva a un significado filosófico de los pueblos originarios. No se piensan a sí mismos como individuos sin la colectividad a la que se pertenece: se representa a través de las participaciones como las asambleas y los cargos civiles y religiosos; además de la representación en los trabajos como la ayuda mutua; el disfrute comunal que significa vivir y participar en las fiestas; y la defensa de su espacio territorial. Esta forma de vida se traduce en una exigencia de ser reconocido como uno de los principales reclamos, porque ha tenido poco impacto en el sistema de educación nacional. Recordar que las políticas públicas siempre han versado en quitarles a estos pueblos, su territorio, su lengua y su cultura con el propósito de asimilarla a la cultura mestiza.

Lo que se busca al interior de la licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas (Pimentel, 2016), es el rechazo a un sistema que unifique y que no tome en cuenta la diversidad lingüística y cultural presente en el estado, tal razón propone ahora desarrollar y revitalizar las lenguas nacionales u originarias o la implementación de pedagogías educativas a favor de la cosmovisión y las prácticas culturales reflejadas por las comunidades integradas por los pueblos originarios, como herramientas poderosas que permitan ir frenando y a la vez reorientando los embates que los pueblos sufren al dictarles una forma de vivir totalmente diferentes a la propia.

La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas fue un proyecto académico aprobado el 28 de julio de 2006, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG) con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

La primera generación se instituyó en el año de 2007 y atendía estudiantes de los siguientes pueblos indígena: Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. Y se han venido agregando otros como lo Xasmbioá, Guaraní, Timbira, Guajajara, Xavante, Kamaiura, entre otros llegándose hoy en 2017 atender a 22 pueblos originarios de Brasil.

Para entender el proceso de formación de docentes,[7] (Davini, 2016) destaca que es necesario caracterizarla con un proyecto académico implícito a su accionar cotidiano como una institución formadora de docentes indígenas bilingües, para atender a niños representantes de pueblos originarios, en escuelas de educación básica de las aldeas y comunidades de Brasil, considerando para ello sus características culturales y lingüísticas para revitalizar y fortalecer el desarrollo de las lenguas indígenas y sus identidades culturales. Si su misión es formar intelectuales indígenas capaces de valorar su cultura, su sentido de pertenencia e identidad con compromiso en la diversidad lingüística y cultural, ésta obligada a ser una institución de excelencia en la formación inicial de profesionistas de la educación básica en su contexto interétnico, máxime si es resultado de una resistencia de años en el ámbito

7. Se está consciente de lo planteado por Davini (2016) en relación a que considera que la formación docente inicial ¿es una empresa de bajo impacto? Partimos de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimiento, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con las diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la tradición académica y la tecnicista (Davini, 2016, p. 15).

educativo y político, vincularse a la vida actual de las comunidades de los pueblos originarios.

## La estrategia metodológica

Utilizamos una metodología interpretativa de corte cualitativo[8] (Erickson, 2010), centrada en un enfoque de investigación de brecha narrativa donde la estrategia específica de recogida y análisis de datos se encuentra en sintonía con líneas de pensamiento actual como la filosofía comunitaria, en la que se inscribe el proyecto. El instrumento que se empleó para valorar las opiniones de los estudiantes indígenas en torno a su vivencia en este tipo de eventos académicos. Se consideró relevante realizar entrevistas informales y efectuar una encuesta a través de un cuestionario abierto con una interrogante general, donde se le preguntaba su opinión en relación al congreso: ¿Qué opinas del congreso internacional en que participaste? Y a su vez se le aclaraba que fuera lo más extenso posible, dilucidando que no importaba que si su opinión era negativa o positiva. A partir de sus narrativas y de los postulados de Schön (2010) se elaboraron categorías que le dieron sentido al presente trabajo.

## La voces de los intelectuales en formación

El proceso reflexivo que genera un congreso internacional debe servir para optimizar la formación docente indígena como intelectual ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional de la educación debe poner sus recursos académicos al servicio de la situación que se le presenta, de manera que a través

8. La investigación interpretativa y la teoría en se fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad (Erickson, 1997, p. 203).

de un proceso – semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales que implica su actuación como profesional de la educación, a favor de los pueblos originarios. Schön (2010), concibe la reflexión – entendida como una forma de conocimiento o autoconocimiento que orienta la acción, en tres niveles: *para, desde y sobre* el accionar del sujeto. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la experiencia se integra de forma significativa, articulándose con sus sistemas de pensamiento más genéricos que son activados a una experiencia nueva.

*La reflexión para la acción*-Fue significativo observar en los relatos de los estudiantes de la licenciatura en educación intercultural, lo que significó para ellos la asistencia y participación en un congreso internacional, donde se advierten expectativas de logro académico que van afianzando su confianza en sus prácticas de formación intelectual, mientras dejan de ver entre líneas su falta de experiencia en este tipo de eventos formativos. Sin embargo lo más importante a destacar, es que la formación escolarizada recibida es recomendable que se ajuste más este tipo de prácticas que pueden coadyuvar a una formación más autónoma con sentido un intelectual.[9]

- *Fue muy bueno el intercambio de experiencias de estudiantes de otros países que yo no conocía. Pude observar que la historia de los pueblos de ellos, tienen algo parecido con la nuestra. Para mí fue un momento mágico, fui imaginando poco a poco como es la aldea de ellos y su territorio.*

---

9. Idea de intelectual que se recupera es la que propone Foucault (1990) en sentido de tener una causa específica, la de luchas por sí mismo y por cambiar las condiciones en que él se encuentra.

- *Para mí la evaluación del trabajo de los otros participantes de otros países, fue muy impresionante. Los trabajos mostrados de cada pueblo, es muy parecido a los indígenas de Brasil.*
- *Me gustó mucho sobre la cultura de México, y de los demás participantes. Fui aprendiendo mucho sobre otras costumbres y otras culturas. Aprendí la importancia del respeto, a la identidad de cada uno de los pueblos.*
- *El evento fue muy importante para mí, los ponentes aportaron mucho a mi trabajo. Fue la primera vez que participé en este tipo de congresos internacionales, espero seguir teniendo este tipo de oportunidades.*
- *Lo que más me gusto fue la presentación final de ponencias y el intercambio artístico de los pueblos indígenas.*

Los beneficios de una práctica reflexiva según Schön (2010), deben ser vividos primeramente por los responsables de quienes van adquirir el conocimiento, los cuales pueden asegurar los alcances de una idea original, o propuesta novedosa y los fundamentos teórico y metodológicos en donde se pueden sustentar, y por otro lado, abre posibilidades de diálogo, con sus interlocutores, con sus colegas, su(s) tutor(es), y en consecuencia se convierte en un dispositivo de trabajo conjunto,[10] es decir de la apropiación de un poder colectivo de transformación de la realidad a partir de la discusión (Berttolini; Langon, 2013) y análisis del sentido académico, social y cultural de muchas prácticas que se dan al interior de los pueblos originários

10. Schön, destaca cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que una simple aplicación de la ciencia médica que se enseñan en las clases (Schön, 2010, p. 28).

- *Mi presentación fue muy buena porque recibí el apoyo de mis maestros para la elaboración de mis diapositivas. Seleccionamos fotografía y cuidamos la presentación del texto.*
- *El proyecto que escogí fue sacado de la vida real de nuestro pueblo, por eso interesó mucho en el congreso.*
- *El congreso me sirvió para pensar y organizar mi trabajo escrito y buscar la mejor estrategia para explicarlo oralmente: la importancia de la pintura corporal del pueblo xavante. Mi trabajo no fue fácil, primero tuve que procurar hablar con los ancianos, para obtener sus historias o informaciones del pasado, comparándola con la actualidad de la comunidad y sus prácticas.*
- *Mostré la importancia del conocimiento construido, al público que estaba presente al momento de la presentación, pero también fue pensado para darlo a conocer a mi pueblo y a las nuevas generaciones.*

*Reflexión en la acción* – Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön (2010) explica este momento como un proceso de reflexión para la acción o como una conversación reflexiva con una situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación de la experiencia situada (Barriga, 2004) aquí intervienen sus conocimientos previos, sus lecturas, sus notas de clase y en general lleva implícito hacer uso de todos los recurso académicos que se apropiados para realizar análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa de participar en una actividad nueva, es decir ante lo inesperado, en otras palabras se adquiere para resolver el momento en que se está viviendo y espera vivir. Una experiencia académica situada para la acción, como un congreso internacional. Aquí implica romper rutinas y en consecuencia se convierte en un conocimiento para la acción.

- Cuando hice mi ponencia estuve aprendiendo mi propia historia, también estaba investigando, y al mismo tiempo estaba dando clases. Todo fue un aprendizaje para mí.
- En mi escuela el principal problema, es que los profesores están trabajando con disciplinas y no por temas contextuales, por causa de que SEDUC impone, más hoy otras profesores, ya están incluyendo de algunas cosas del pueblo Kamakura, como por ejemplo los cantos, y la confección de artesanías.
- Fue una oportunidad, conocer lo que se está haciendo en otras culturas. Pensamos que algún día podamos trabajar con temas contextuales y no apenas con contenidos disciplinares, pues para nosotros esmásimportante, trabajar los conocimientos tradicionales y los occidentales.
- Yo encontré que la educación que se le da a los indígenas internacionales es diferente, en su manera de enseñar son buenas y diferentes a las del pueblo Guajajara. Yo encontré que la tarea de los indígenas internacionales, su manera de enseñar y sus usos son buenos y muy diferentes a lo que se hace en mi pueblo Guajajara.
- Asistí a la presentación de otros ponentes, la realidad es que muchos son semejantes a las convivencias en nuestras comunidades, aunque hay: otros aspectos totalmente diferentes a lo que se realiza en nuestras comunidades, por ejemplo lo que se realiza con la educación escolar.

Los jóvenes estudiantes indígenas reconocen en términos generales la importancia de la ideas conceptos, categorías, enfoques entre otros temas que se abordaron en el Congreso y que en esencia se presentan cómo un recurso necesario que permite el enriquecimiento del campo de la educación intercultural. Por lo tanto a ellos les preocupa que no estén realizando todos los cambios formativos que quisieran realizar. Si bien sabemos que en las escuelas existe una cultura académica instituida donde solo se

valora los espacios que el Estado quiere cambiar pero se hace necesario prepararse para una transformación educativa más centrada en las prácticas culturales de los pueblos y en las competencias de un trabajo intelectual que le permita debatir con otras prácticas culturales. La realidad que el intercambio académico que se posibilita en un congreso internacional permite hacer más conciencia de la realidad que se vive y posibilita crear el gusto por el conocimiento.

- Mi comunidad y mi pesquisa siempre estuvo incentivado, todo se fueron emocionados y elogiaron mi trabajo.
- Fue un congreso bastante productivo. Aprendí muchas cosas. Me fortalecieron para continuar con mi investigación. Conocimientos que van a servir para unir más a mi comunidad y en especial para la enseñanza de los niños.
- Me gustó todo, las ponencias, las presentaciones. Todo fue bastante intenso.
- Mi ponencia, fue un proyecto muy impresionante, porque me permitió conocer la historia de la educación indígena, aprender la valoración de las lenguas vivas y no vivas, fortalecer una presentación cultural e intercultural para mí fue muy importante.
- La experiencia de los extranjeros y de otros ponentes contribuyeron mucho para mi vida como persona.

*La reflexión sobre la acción* cuestiona el conocimiento sobre la acción realizada debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico y autocrítico hacia lo que se hizo. La reflexión situada sobre lo realizado, significa reflexionar sobre lo producido en la acción. Su idea fue probar nuevas acciones, comprobar los nuevos enfoques – puestos en práctica muchas veces de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experiencia situada puede llevarse a cabo con

el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos inesperados. Aquí con frecuencia se reciben sorpresas, que conducen a nuevas reflexiones y vivencias académicas. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación que puede buscar la justificación.

- Pienso en que en cada intervalo del congreso debería de haber participaciones de cada pueblo de Brasil y de toda América.
- Espero que haya más representantes de otros países, principalmente indígenas.
- Faltó un indígena que estuviera presente en la mesa de actos, en la apertura del congreso.
- Faltaron más días de congreso, para poder participar en otras mesas y no solo indios con indios.

Este proceso reflexivo debe servir para optimizar los procesos formativos ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional de la educación indígena, no es el único responsable de esta tarea. La formación de intelectuales es una práctica académica que no se proporciona únicamente cuando se enseña, o se dan consejos centrados en el deber ser, esta se adquiere cuando el otro la internaliza (Davini, 2016) y la vive para sí, a partir de sus lecturas, de su diálogo con el otro, o con el ejemplo de sus docentes o sus vínculos con la realidad, cuyas condiciones les corresponden asegurar inicialmente a la instituciones de educación superior o las universidades. La formación de intelectuales conscientes de sus derechos y responsabilidades, lleva consigo la necesidad de tener dispositivos propios que demanda el trabajo intelectual, que permite el diálogo y el poder que el dominio de un conocimiento especializado, que con frecuencia se pone en debate como una

verdad que requiere ser confrontada para valorar que verdaderamente hay un avance académico.

- Concientizar a los asistentes de nuestras luchas a favor de la protección de nuestro medio ambiente y fortalecimiento de nuestras prácticas culturales fue una buena tarea que se cumplió.
- Ayudo a la realización de mi sueño estudiar cosas de otros pueblos de otros lugares del mundo.
- Sirvió para dar a conocer los conocimientos de los Xavantes, demostrando la importancia y sabiduría de los mismos.
- Me motivó, el escuchar otras ponencias, cada una de ellas me abrió mi visión, y abrió mi pensamiento para poder ser un mejor palestrante (ponente) indígena.
- Ya no tengo otras cosas de que hablar, más fue por demás, maravilloso, fue para mí la primera vez, sin embargo considero que valió la pena.

Esta fase final de la reflexión destaca (Schön, 2010) corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características a la acción de manera general, incluyendo en éstos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que al final de todo proceso se hace, en donde se valora las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye un componente muy importante del proceso de aprendizaje permanente. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de conocimientos que analiza una situación en función de la presencia o ausencia de procesos académicos adquiridos, con la situación vivida y su contexto de realización del evento. Este tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente de los profesionales prácticos, ya que

permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de los resultados obtenidos de la actividad realizada.

## Reflexiones finales

La reflexión *para,en y sobre la acción*, en el que se sitúa el modelo de Schön, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento académico-técnico entendido como "superior" y una práctica académica supeditada a éste que viven muchos proyectos educativos. Consideramos al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente como intelectual y de su éxito depende de la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos de su profesión, pero sobretodo debe existir la posibilidad de producir conocimiento desde su quehacer cotidiano a favor de fortalecer las prácticas educativas de sus pueblos originarios. La habilidad profesional requerida es la integración inteligente de su accionar cotidiano con miras a conocerlo o reconocerlo más y a su vez tener la posibilidad creadora de articularla con el conocimiento teórico y el saber práctico. Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendida como un proceso de reflexión para en y sobre la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición necesaria para comprender la actividad eficaz del docente y los responsables de su formación ante problemáticas singulares. En este sentido la participación de estudiantes indígenas en formación en los congresos internacionales se convierte en una experiencia académica que le da esta posibilidad a los actores y los planeadores y organizadores de estos procesos de formación el de valorar las prácticas académicas emprendidas. Los procesos de reflexión situados son espacios académicos, que permiten que los estudiantes en formación y

planeadores-organizadores, aprendan a "leer su realidad académica" desde varios lugares, el propio cuando uno realiza su trabajo, el ajeno cuando ve al otro como construyó su trabajo o la experiencias de los especialistas que le permiten dar la pauta para confirmas o repensar lo que está realizando. Una mirada reflexiva sobre lo circundante lleva a la libertad, emancipa a las personas involucradas en el yugo cultural invisible de las rutinas que abraza todos los rincones de la vida cotidiana, y que con frecuencia no permite tomar decisiones adecuadas a las condiciones personales y colectivas. La verdadera lectura de la realidad a través de un congreso internacional, posibilita un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo de construcción del conocimiento que no puede ser atributo exclusivo de un sujeto individual. Desde esta mirada, los congresos internacionales se convierten en una oportunidad para crear conocimiento dialogado, y fortalecido a través de diferentes estrategias de este trabajo, mesas de trabajo, mesas redondas, paneles, conversatorios, entre otros, para posibilitar el conocimiento y que a su vez deben de ser revaloradas sus alcances y limitaciones.

Un elemento neurálgico para crear un congreso internacional es la visión académica de quienes están al frente de este tipo de eventos para modificar el propio pensamiento a través del rompimiento de lo que aparece ante nuestros ojos como la organización burocrática de este tipo de eventos o "salvadores de los pueblos originarios"; regularmente este sentido común ve a esta práctica académica que se dan al interior de los congresos como representaciones compartidas como una actividad que se realiza por el hecho de formalizarla. Un congreso internacional para y por los pueblos originarios no se puede ver cómo un lugares común de la existencia académica ordinaria o de representaciones institucionales mecánica, que a menudo están inscritas en dependencias universitarias burocratizadas y, por lo tanto alejada de las organi-

zaciones sociales y políticas que también deben de ser los responsables del avance académico de un campo de conocimiento.

## Referências

BERTTOLINI, M. y LANGON, M. *Diversidad cultural e interculturalidad: propuestas didácticas para la problematización y la discusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013.

DAVINI, M.C. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

BARRIGA, F. Díaz. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill, 2006.

ERICKSON F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In WITTROCK, (com.). *La investigación de la enseñanza ll*. Barcelona: Paidós, 1997.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

GUTIÉRREZ, D. *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI, 2012.

MATO, D. (org.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

PIMENTEL, M.S. "Possíveis caminos para a autonomía da educação escolar indígena". In PIMENTEL, M.S. et al. *Diversidade cultural indígena brasilera e reflexões no contexto da educação básica*. Goiania: Académico, 2016.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 2010.

# 6

# El (im)posible desafio de desheterosexualizar el curriculum

Grabriela Herczeg

## Punto de partida: lo personal es político

Escribo este texto desde las múltiples identificaciones y posiciones políticas que me constituyen, no como identidades en un sentido ontológico, sino como formas contingentes de habitar el mundo. Una multiplicidad contradictoria en la que me digo lesbiana, activista de la disidencia sexual, feminista, antiespecista, profesora, trabajadora de la educación, traductora, intelectual, sudaca, precarizada, docente en una institución del estado. Escribo desde una corporalidad que es leída como mujer, blanca, y por tanto cargada de privilegios que intento desarmar y poner en cuestión, atravesada por las lógicas extractivas del heterocapitalismo, su economía neoliberal y sus matrices coloniales del pensamiento, y por el reconocimiento de la exposición a una vulnerabilidad creciente de la existencia en el marco del avance criminalizador y represivo de la protesta social y sexual. Escribo también desde una subjetividad colectiva, ésa que sólo me permite pensar y pensarme en el afecto y la reflexión con otres. Desde aquí entonces, me propongo presentar y reflexionar en torno a una experiencia de trabajo en una institución de formación de maestres que es parte del sistema estatal, lidiando con la contradicción de entender al estado como un modo de dominación que sólo concede derechos a fin de sostener la gobernabilidad, pero que habilita – en los mismos marcos legales que configuran discursos regulatorios de les sujetes y las prácticas – la posibilidad de poner en

cuestión sus propias condiciones de existencia. Para ello, retomo los aportes de los estudios feministas, queer y de la disidencia sexual, que a lo largo de las últimas décadas han constituido un importante corpus de conocimientos acerca de los cuerpos, los géneros y las sexualidades, desnaturalizando prácticas y discursos acerca de lo que se instituyó como la "verdad" del sexo. Recuperando las demandas que los movimientos de mujeres, feministas, lgtttbi[1] articulan en la escena pública en torno a la autonomía corporal, que ponen de manifiesto las exclusiones y desigualdades sobre las que se han constituido las narrativas de ciudadanización de las sociedades disciplinarias, las producciones académicas formulan los presupuestos teóricos – a partir de la praxis política de estos movimientos – que socavan las pretensiones universalistas y abstractas del sujeto de la modernidad. La deconstrucción del modelo de este sujeto, configurado bajo las prerrogativas de: varón, blanco, heterosexual, occidental, burgués, adulto, cristiano, etc, revela su carácter de ficción normativa, una ficción que edificó todo el andamiaje institucional de los Estados nacionales y la arquitectura conceptual que los sostiene.

## De cómo la educación sexual integral llegó al IFD 9

Me centraré en la experiencia de trabajo a lo largo de siete años en el seminario denominado "Derechos Humanos: Educación sexual integral y relaciones de género", del Profesorado de Enseñanza Primaria, única carrera que se dicta en el Instituto de Formación Docente n° 9 Paulo Freire de la ciudad de Centenario.[2] Fundado en

1. lgtttbi: lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersex.

2. La localidad de Centenario está situada en la provincia de Neuquén, Patagonia Argentina, en el borde de una zona de bardas y mesetas con un valle anegadizo lindante. Se encuentra a 15km de la capital de la provincia. Al momento de realizarse el último censo local en el año 2010, contaba con más de 45.000 habitantes, registro que da cuenta de un aumento poblacional de más del 50% en

el año 1986, el Instituto forma parte del sistema de educación pública y recibe estudiantes provenientes no sólo de la localidad sino otros lugares cercanos.

La incorporación de este Seminario en el plan de estudios de la formación de maestres da cuenta de diferentes disputas relacionadas con la intervención del estado ante la necesidad de garantizar el abordaje de cuestiones relacionadas con las sexualidades, los cuerpos y los géneros en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Por un lado, se sanciona en el año 2006 una ley de alcance nacional que crea el "Programa Nacional de Educación Sexual", en la que el estado garantiza el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual integral, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente. Además, se proponen lineamientos curriculares básicos y se establece un plazo de 180 días para que cada jurisdicción provincial defina el modo en que se implementará efectivamente el Programa. Un aspecto controvertido de la ley aparece en su artículo 5$^{to}$, que establece que "la comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros". Una respuesta evidente a las presiones de los sectores más conservadores de la sociedad, generalmente ligados a la iglesia católica – de gran peso en la vida política del país – y a distintos cultos evangélicos.

Con el correr de los años, la implementación del Programa es acompañada desde el gobierno nacional por una proliferación de ofertas de capacitación para docentes a modo de cursos y especializaciones – muchas de ellas de modalidad virtual –, y por la producción y distribución de gran cantidad de materiales didácticos y sugerencias para el trabajo en el aula. La gran mayoría de estos

una década. Este gran incremento se atribuye, principalmente, al auge de las actividades económicas relacionadas con la explotación de hidrocarburos que se desarrolla en áreas cercanas.

materiales parte de una visión "clásica" de la perspectiva de género, que no avanza en la problematización de los modelos binarios para entender los géneros, los cuerpos, las sexualidades, ni en la puesta en cuestión de los criterios de "normalidad" presentes en las narrativas escolares.

El gobierno de la provincia de Neuquén – de color político diferente al del gobierno nacional[3] – fue demorando los plazos establecidos para la implementación del Programa que, en los hechos, se fue diluyendo y nunca se puso en vigencia para todos los niveles educativos, quedando el tratamiento de cuestiones relacionadas con la educación sexual librado a la decisión de ciertas instituciones o docentes que, de modo individual y amparándose en el marco de la ley nacional, avanzan en el abordaje de estas temáticas. La excepción a la situación planteada anteriormente está dada por el nivel terciario que, en el marco de la discusión curricular que se dio en el año 2008 para la transformación y unificación de los planes de estudio de la formación docente en la provincia, y no sin fuertes resistencias, logra incorporar la perspectiva de género a los nuevos diseños curriculares que se ponen en vigencia en el año 2009. En este marco, se establece que la propuesta para la formación docente de todos los institutos de la provincia estará atravesada de modo transversal por las perspectivas de derechos humanos, socioambiental, intercultural y de género. El planteo es amplio y general, y se sugiere el tratamiento de ciertas temáticas relacionadas con la perspectiva de género en unos pocos espacios curriculares a lo largo del trayecto formativo: las materias "Sujeto de la Educación" y "Enfoque Sociocultural de la Educación", ambas de primer año; "Aprendizaje" en segundo; "Problemáticas y perspectivas pedagógicas" en tercer año. Es en el segundo cuatrimestre de tercer año cuando aparece un espacio curricular, con

3. La provincia de Neuquén está gobernada desde hace más de cincuenta años por representantes de un partido provincial de corte neoconservador.

formato taller, destinado específicamente al abordaje de cuestiones de género: el seminario denominado "Derechos Humanos: Educación Sexual Integral[4] y relaciones de género" que, según el diseño, pretende garantizar una formación sólida en el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral desde las perspectivas de los derechos humanos y de género.

Es decir que, en definitiva, cuando les estudiantes llegan a cursar este taller, solamente se han encontrado con problematizaciones referidas a los géneros, los cuerpos y las sexualidades si sus docentes, por inquietudes personales y políticas, consideran oportuno acercarse a estas temáticas. Muches de elles ya han ingresado como practicantes a las escuelas y, en general, quienes cursan la carrera según los tiempos establecidos por el Plan de Estudios, ya se encuentran realizando su primera Residencia, es decir, han planificado y están llevando adelante una propuesta pedagógico-didáctica que supone un trabajo de cuatro semanas en una institución escolar, sin haberse acercado a conceptualizaciones teóricas en torno a la perspectiva de género más que de modo ocasional, en el mejor de los casos. Por otro lado, el seminario es uno de los pocos espacios curriculares que cuenta con una carga horaria de ochenta minutos semanales, un tiempo que resulta por demás escaso para alcanzar los propósitos que se plantean.

Según el diseño, los núcleos de trabajo sugeridos abarcan cuestiones relacionadas con la conceptualización de la perspectiva de género y sus aportes para la ESI; los enfoques y discursos sobre la educación sexual que circulan en los contextos escolares; las herramientas legales y normativas que enmarcan su tratamiento; cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas; y, finalmente, cuestiones vinculadas a las violencias sexistas, abuso y maltrato infantil, y trata de personas.

---

4. "ESI", de aquí en adelante

## Entrando al aula: una propuesta para desheterosexualizar el currículum

Las prácticas educativas han cumplido un rol fundamental en los procesos de normalización de los cuerpos y los deseos, promoviendo parámetros de normalidad que se imponen sobre les sujetes que habitan los espacios escolares, y relegando a quienes se sitúan por fuera de estos parámetros al dominio de lo que se oculta, o lo que hay que corregir. Con el propósito de perturbar los sentidos comunes sobre las sexualidades, los géneros y los cuerpos que tan instalados están entre docentes y futures docentes, la propuesta didáctica se articula en torno a cuatro nudos-problemas, cada uno de ellos organizado en torno a un interrogante, que despliega un campo particular de reflexiones, punto de partida para la problematización.[5]

## Primer interrogante: ¿es natural la sexualidad?

La intención de este primer nudo-problema es poner en cuestión los sentidos que configuran a la sexualidad como algo del orden de lo biológico, perteneciente a lo más íntimo del ámbito de lo privado y vinculado en todo caso a la esfera de la decisión personal. Para desmontar estos sentidos, la invitación es pensar a la sexualidad como un dispositivo de control biopolítico, a partir de la lectura de los textos de Michel Foucault que dan cuenta de cómo las formas de las sexualidades ("heterosexualidad", "homosexualidad") son invenciones del siglo XIX que sirven a los fines del desarrollo del capitalismo, bajo los rígidos preceptos de la normalidad,

5. Una propuesta similar, con modificaciones que responden a la especificidad del contexto, a la que llevamos adelante entre los años 2014 y 1016 con las profesoras Belén Lorenzi y valeria flores en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Comahue, en el seminario optativo denominado "Sexualidades, cuerpos, géneros, ¿salud versus placer?"

y del fuerte vínculo que estas invenciones tienen con la consolidación de los estados modernos. Otro aporte de Foucault es su puesta en cuestión de lo que llama la "hipótesis represiva" en torno a la sexualidad, y su contraparte: la proliferación de una multiplicidad de discursos fuertemente regulados acerca de la sexualidad. Esto nos permite poner en cuestión no sólo afirmaciones corrientes, del sentido común – y "políticamente correctas"–, como "todos somos personas y tenemos derechos", "todos somos iguales", sino también pensar en la lógica incluso a los propios discursos legales que habilitan la enseñanza de la ESI en las instituciones escolares, como discursos regulatorios que responden a regímenes de normalización por parte del estado.

A partir de estas primeras problematizaciones avanzamos, siguiendo a Monique Wittig, en la consideración de la heterosexualidad como un régimen político. Los planteos de la autora nos permiten no ya entender a la heterosexualidad como una práctica sexual ejercida por sujetes individuales, sino como una institución política que modela por completo todas las categorías con las que entendemos el mundo, lo que supone emprender la tarea de "una total reevaluación conceptual del mundo social, su total reorganización con nuevos conceptos" (Wittig, 2006, p. 41).

Para complejizar aún más estos planteos, Paul B. Preciado – desde el campo de la filosofía – aporta el concepto de "tecnosexualidad". En diálogo con la noción foucaltiana de "técnica como sistema de poder productivo, no represivo ni coercitivo" (2006, p. 125), concibe a la sexualidad como producto de tecnologías de poder. Estes tres autores proporcionan un punto de partida que, planteando que la sexualidad no es natural, que la sexualidad es una construcción, pone a les estudiantes en tensión no sólo en relación con los saberes constituidos y legitimados sino también con sus propias experiencias vitales.

## Segundo interrogante: ¿dos géneros para tantos cuerpos?

Para aproximarnos a este interrogante, historizamos la categoría "género" desde su surgimiento como "expresión" de los cuerpos en el ámbito médico contextualizado en el marco la Segunda Guerra Mundial, y su incorporación a los discursos feministas más "clásicos", que lo definen como "la construcción cultural de la diferencia sexual". Problematizamos la lógica dicotómica binaria que se sostiene en esta afirmación, que parte del supuesto de la existencia de dos sexos, determinados por la biología y la medicina a través de sus criterios visuales y discursivos. Sobre estos sexos, que serían un dato "natural", la sociedad y la cultura construirían dos (y solo dos) géneros y una única dirección del deseo. Recuperamos los trabajos de Gayle Rubin que proponen hablar, en este sentido, de un "sistema sexo/género" señalando que, si bien esta interpretación puede resultar útil para denunciar las desigualdades sociales basadas en la mirada biologicista de los cuerpos, no pone en cuestión el binarismo constitutivo de esa mirada. Es decir, entender al sexo como "natural" ya está marcado por la lógica binaria del género, que es pre-existente a les sujetes. A partir de allí, retomando a Preciado, nos acercamos a una interpretación semiótico-política del género, entendiéndolo como efecto de un sistema de significación, de modos de producción y descodificación de signos visuales y textuales políticamente regulados, y no como un simple "derivado" del sexo.

Siguiendo a Butler, analizamos al género como una ficción normativa, una instancia reguladora de los cuerpos que los produce como tecnología a través de mecanismos de repetición performativa con implicancias somato-políticas. Pensamos juntes los mecanismos, convenciones y rituales que operan reiterando un "género" ficcional que no es más que una copia de una copia sin original, que se perpetúa construyendo masculinidades y femini-

dades, identidades de género y sexuales, marcando criterios que señalan la inteligibilidad de los cuerpos, y con ello la posibilidad o la imposibilidad para les sujetes, de llevar una vida vivible. La performatividad del género, explica la autora, "presupone que las normas están actuando sobre nosotres antes de que tengamos la ocasión de actuar, y que cuando actuamos remarcamos las normas que actúan sobre nosotres, tal vez de una manera nueva o de maneras no esperadas, pero de cualquier forma en relación con las normas que nos preceden y nos exceden" (BUTLER, 2009, p. 326). En este punto, podemos problematizar cuestiones tales como la llamada "violencia de género", o inclusive la propia "perspectiva de género", ya que la imposición de un género, la propia existencia de aquello que llamamos "género" constituye una violencia que se ejerce sobre los cuerpos. ¿Será posible deshacernos de los géneros?

## Tercer interrogante ¿de quién/es son los cuerpos que habitan la escuela?

Si el cuerpo es una construcción social, la pregunta nos invita a pensar, en principio, qué cuerpos circulan en la escuela o, dicho de otro modo, qué cuerpos son visibles en el espacio escolar y cuáles quedan relegados a la invisibilidad. Es decir, la pregunta apunta a poner en debate los criterios de inteligibilidad que se imponen sobre los cuerpos que habitan los espacios escolares y, también, cuáles son las marcas que portan los cuerpos reales con los que nos encontramos cotidianamente. Para ello, trabajamos con la genealogía política del cuerpo y la producción del cuerpo normal, los procesos de patologización, criminalización y estigmatización de identidades sexuales y de género, placeres y prácticas sexuales. Nos preguntamos qué modelo de niñe informa nuestras prácticas pedagógicas, apelando aquí sobre todo a las imágenes

infantiles que pueblan las paredes de las aulas, los materiales bibliográficos y audiovisuales con que se trabajan las distintas áreas del conocimiento, los textos literarios, los mensajes publicitarios y de los medios de comunicación en general. La intención es promover la lectura de cada imagen como condensación de una disputa de poder, entendiendo que "quienes se apropian de una imagen y la ubican en su propia interpretación y propuesta de sentido en el campo de las luchas simbólicas por el poder y la hegemonía intentan ´dar forma al mundo´. Porque con un sentido crítico se puede percibir lo oculto y hacer visible lo invisible, pero también, con otros sentidos, se puede ocultar lo visible, silenciar lo que podría ser percibido" (Caggiano, 2012, p. 17).

La categoría "interseccionalidad", desarrollada por la perspectiva decolonial, nos permite dar cuenta de los atravesamientos étnicos, raciales, de clase, de apariencia física, de capacidad, de procedencia regional, que se conjugan con las dimensiones de género y sexualidad en cada existencia corporal singular. Los materiales elaborados por el ministerio de educación en el marco de la implementación de la ESI son objeto de análisis, para poner en cuestión el canon corporal que producen y reproducen: los cuerpos que allí aparecen son blancos, "armónicos" según los criterios de belleza occidental, no vemos allí niñes gordes, con discapacidades, ni de piel oscura; no hay cuerpos en los que una niña con pene o un varón con vulva pueda verse reflejade, ni configuraciones familiares o expresiones de afecto que se aparten de las matrices de la heteronormatividad. Las corporalidades se han "adecuado" a la norma: cuerpos femeninos perforables que lucen aros en las orejas; cuerpos de adolescentes varones a los que les crecen pelos en las axilas y las piernas, cuerpos de mujeres sin pelos. Imágenes previsibles: los varones corren y transpiran, las niñas leen y juegan con un gato.

## Cuarto interrogante: ¿de quién/es y de qué habla la escuela?

Habitar la escuela supone algo más que el mero "estar allí". Supone ser reconocidx y visible, visibilizadx por un lenguaje que nos precede y que, al tiempo que nombra, se torna constitutivo de la realidad en general y de las subjetividades en particular. En este sentido, la crítica que hacen las feministas en los años setenta al orden simbólico que el lenguaje sexista construye mediante el uso del "universal masculino" para referirse al conjunto de la humanidad dándole así un rostro masculino permitió, en su momento, introducir una cuota de visibilidad que se hace patente al incorporar las formas femenins – hablar de "todos y todas" – y denunciar las modalidades de exclusión y subordinación ontológica, moral, biológica que el propio lenguaje encarna. Más allá de los usos "políticamente correctos" del lenguaje no sexista en ciertas circunstancias y contextos, la escuela y los espacios educativos en general están muy lejos de problematizar ese orden simbólico. El discurso pedagógico, plasmado en la documentación escolar, los diseños curriculares, los textos de estudio y literarios, los intercambios de la cotidianeidad del aula, en aras de una supuesta "economía del lenguaje", siguen anclados en la lógica androcéntrica del "universal masculino", que opera casi como una tecnología de gobierno de la diferencia sexual. No obstante, nos interesa ir más allá y llevar adelante una segunda instancia de crítica que reflexione sobre los límites de esa visibilidad que se instala al utilizar el masculino y el femenino para nombrar el mundo, reconociendo que está sujeta a una bicategorización del género que, de algún modo intercepta y codifica múltiples experiencias sexogenéricas en términos de "mujeres" y "varones". La brecha abierta por la crítica feminista permite la introducción del uso de la x ("todxs"), del asterisco ("tod*s"), de la e ("todes"), señales que intentan poner en cuestión esta bicategorización y habilitar la pro-

blematización del modo reduccionista en que el lenguaje opera a través de una marca masculina, al tiempo que evidencian la potencia crítica del propio lenguaje como práctica política para interferir en esa "seguridad ontológica" a través de la cual tendemos a codificarnos como varones o como mujeres. Hacen explícita la indecibilidad del género, la imposibilidad de reducirlo a dos categorías estables, la multiplicidad de experiencias sexogenéricas que habitan/mos les sujetes, a veces en los márgenes de esa bicategorización. Estas estrategias de interferencia en el lenguaje producen extrañamiento, suelen generar molestia e incluso rechazo y son, por tanto, oportunidades para el aprendizaje ya que no sólo revelan que la diferencia sexual está atada al lenguaje y no existe por fuera de un conjunto de discursos que la sostienen y la producen como natural, sino que suponen poner en duda los términos con los que solemos identificarnos y con los que habitualmente reconocemos a les otres. Es decir, no se trata solamente de una cuestión de visibilidad, de visibilizar las experiencias de les sujetes que quedan por fuera de las categorías "hombre" y "mujer", sino también de asumir la imposibilidad de representar y contener a través del lenguaje una multiplicidad de experiencias para con los géneros y las sexualidades (Theumer, 2017).

Poblematizar los usos androcéntricos y (hétero)sexistas del lenguaje nos da pie para profundizar en el sesgo androcéntrico y colonial que tienen, casi sin exepción, los contenidos que se trabajan en la escuela. Desde la más simple estadística hasta el tratamiento de cuestiones relacionadas con la anatomía humana, pasando por las narrativas de una historia hecha por "hombres" y la insistencia en las afirmaciones universalizantes, no hay conocimiento que circule en la escuela que no requiera ser repensado para dar cuenta de la multiplicidad de la experiencia humana.

Es decir, también es preciso interrogar y poner en cuestión los contenidos escolares, si entendemos que éstos están atravesados

por una política del conocimiento que privilegia un modo de conocer, lo que supone a su vez, decisiones sobre qué, cómo, por qué y para qué conocer. No se trata sólo abordar nuevas temáticas, sino de promover la pregunta sobre quién/es están autorizades a conocer, qué puede ser conocido, y cuáles son las formas consideradas "adecuadas" para llegar al conocimiento, en un intento por desafiar el monopolio masculino, heterosexual, blanco y eurocéntrico del conocimiento que la escuela, y las instituciones educativas en general consideran legítimo y válido. En otras palabras, la tarea no se centra en introducir un contra-conocimiento o un saber "otro" que se oponga al saber dominante. Se trata de cuestionar al propio conocimiento; de historizar las formas en que el conocimiento ha sido disciplinado; de llegar a pensar más allá de los límites de lo pensable. Se trata, en suma, de poner en cuestión lo que es posible conocer, cómo se llega a conocer y, principalmente, cómo se llega a desconocer alguna cosa; qué se soporta conocer y qué se prefiere ignorar.

La ignorancia, una cuestión a la que la educación da mucha importancia, puede ser repensada tomando los aportes de la teoría queer. La dicotomía conocimiento/ignorancia siempre fue central para el campo educativo, que considera a la ignorancia como una falta, una ausencia de conocimiento, que puede "superarse" con la apropiación de los conocimientos adecuados. Déborah Britzman (1998), entre otras pedagogas queer, nos invita a revisar esta concepción al plantear que la ignorancia es un efecto de un modo de conocer, que todo conocimiento contiene en sí mismo las ignorancias necesarias para que ese conocimiento aparezca como el único válido, el único posible.

## Desheterosexualizar el currículum, mucho más que una receta

"El instituto me abrió la cabeza", es una afirmación corriente entre les estudiantes, haciendo referencia a las posibilidades que las herramientas teóricas de las distintas cátedras transitadas a lo largo de la carrera les han brindado para construir una mirada crítica sobre la educación en general, y los contextos escolares en particular. Sin embargo, el posicionamiento epistemológico del seminario irrumpe en la formación: los puntos de partida son un sacudir, un roer, las bases en las que se construye el saber sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, poniendo en tensión hasta las mismas formas de construcción de ese saber, que hasta ese momento aparecía como incuestionable. Luego del ruido inicial, de las desconfianzas y la inestabilidad, la búsqueda de "recetas para abordar la ESI" con la que muches de les estudiantes inician la cursada, va dando paso a una explicitación de la necesidad de problematizar las matrices heteronormativas y bicategoriales que constituyen el modo de comprender el mundo. Se construye la necesidad de cuestionar, de reflexionar, de historizar, de des-andar y des-aprender, pero eso no implica que efectivamente ese cuestionamiento tenga lugar. La mayoría de las veces, este hacerse consciente no encarna en las prácticas; es un deseo de cuestionar que se sitúa en el espacio casi personal, que no llega horadar los cimientos y la eficacia de las prácticas escolares en la construcción de subjetividades sexo-genéricas. Las reflexiones se quedan en el espacio pequeño del aula, no trascienden los límites del instituto, no llegan a la escuela. Se vive casi como una experiencia excepcional.

¿Cómo hacer, entonces, para que estos marcos teóricos que se aceptan como disruptivos se materialicen en prácticas transformadoras? ¿Cómo hacer para que la crítica a las prácticas escolares de producción de sujetes, a un sistema educativo basado en presupuestos heterosexistas, tome cuerpo

en la construcción de propuestas didácticas que despatriarcalicen y desheterosexualicen el conocimiento que circula en la escuela?¿Cómo hacer para que el visibilizar las operaciones políticas que construyen las ignorancias sociales necesarias para "disciplinar" el conocimiento dé lugar a prácticas educativas que permitan correr el límite de lo pensable, de lo dado, de lo conocido? ¿Cómo hacer para que el currículum escolar deje de ser monocultural, blanco, burgués, occidental, heterosexual, etnocéntrico, adultocéntrico, estadocéntrico, androcéntrico, racista...?

En el presente contexto de avance de los sectores derecha; de profundización de políticas económicas neoliberales que acentúan las condiciones de vulnerabilidad y la precarización de la vida; de consolidación de políticas represivas que criminalizan, persiguen, matan y desaparecen a quienes perturban el "orden"; de aumento exponencial de los posicionamientos más conservadores que insisten en recuperar los "valores tradicionales" de la familia patriarcal; de desmantelamiento de las políticas de la ESI, que ya en sí mismas constituyen políticas de disciplinamiento, pensar en in-disciplinar los cuerpos, los géneros y los deseos y despatriarcalizar/desheterosexualizar el currículum se vuelve un desafío arduo que, por momentos, parece imposible. Pero intentarlo vale la pena.

## Referências

BUTLER, Judith. "Performatividad, precariedad y políticas sexuales". *AIBR-Revista de Antropología Iberoamericana*,v. 4, n. 3, pp. 331-6, 2009.

CAGGIANO, Sergio. *El sentido común visual: disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2012.

PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa. 2006. WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales. 2006.

# 7

# Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas

Bernardete A. Gatti

A discussão sobre a formação de professores vem se tornando foco de atenção tanto no Brasil quanto em muitos outros países. As formas tradicionais dessa formação vêm sendo postas em questão ante as dinâmicas sociais emergentes. Vivenciamos no Brasil padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX, com inspiração no cientificismo vigente no século XIX. Padrões estes que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, constituídos em nossa trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada contemporaneamente pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e novas formas de trabalho e de relações produtivas. O cenário social em que o trabalho escolar está inserido necessita de novas compreensões, uma vez que esse trabalho é por ele afetado. Nele evidenciam-se flutuações de valores, e competitividade e individualismos são traços característicos que conflitam com as perspectivas e necessidades sociais de cooperação, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Problemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exer-

cício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares. Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Nesta ambiência, a formação e o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói. Compreender essas condições e seus impactos na educação escolar coloca-se como necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais e sobrevenientes no campo das formações e do trabalho docente.

Considerar a questão da formação inicial de docentes no ensino superior é importante na medida em que nas sociedades contemporâneas os processos de escolarização das novas gerações têm papel extremamente relevante. A educação escolar é questão de interesse público vital e, nela, papel essencial é desempenhado pelos professores. Além disso, são professores que ocuparão outras funções nas redes escolares e sua formação de base é o alicerce para outras aprendizagens relativas a outras funções na carreira.

Os desafios que são atualmente postos às políticas em educação, e em particular às questões da formação dos docentes, vêm se manifestando pelos desconfortos colocados tanto por diferentes grupos sociais em diferentes condições, como por gestores, pesquisadores e avaliadores educacionais, gerando reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Há a percepção de que é necessário que se façam mudanças na formação dos professores, percepção posta em evidência pelas novas normatizações para essa formação produzidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2015. Algumas das injunções pelas quais se chegou às proposições do CNE em 2015 sobre a formação inicial de professores, que adiante discutiremos, podem ser encontradas no cenário social e

cultural contemporâneo, no cenário científico e tecnológico, nos dados educacionais relativos à educação básica e à caracterização das licenciaturas nesse cenário. Perspectivas sociais, científicas, educacionais e culturais que temos vivenciado vêm gerando movimentos reivindicadores de mudanças na formação inicial de docentes para a educação básica.

Pensar formações de professores sem considerar que o cenário científico e tecnológico vem mostrando transformações relevantes não mais é possível, posto que das certezas e modelos definitivos nas ciências no século XIX passamos às incertezas, aos raciocínios probabilísticos; da verdade passamos ao plausível e conhecimentos são postos em novas linguagens e lógicas, com mudanças consideráveis nos suportes tecnológicos e comunicacionais. Por outro lado é necessário considerar-se que no cenário educacional brasileiro nos deparamos com impasses volumosos, mesmo considerando que avançamos muito na incorporação nas escolas de vastas camadas sociais antes excluídas. Porém, a trajetória de nossas crianças, adolescentes e jovens pelos diferentes níveis escolares mostra-nos percursos truncados e qualitativamente carenciados. Embora não consideremos que a qualidade do ensino se revele apenas por dados de desempenho escolar, estes são indicadores que podem fundamentar algumas reflexões sobre as ambiências de aprendizagem nas escolas, suas demandas e sobre o papel das instituições formadoras de professores e como os currículos para essa formação são dinamizados. Sob este aspecto, constata-se pelas pesquisas que, no que se refere à formação inicial de docentes nas licenciaturas, não se verificam nas políticas e nas práticas perspectivas atualizadas ou inovações condizentes com o novo cenário que se coloca para as novas gerações (Gatti, 2016; Monfredine et al., 2013).

Para motivar a reflexão a que nos referimos, apresentamos a seguir alguns dados de nossa realidade educacional na ideia de que

a partir deles se instigue espírito de mudança, concordando com Saviani e Duarte (2012, p. 15) que para mudar é necessário uma "reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta".

## Considerando dados educacionais

Considerar dados educacionais do ensino básico é relevante na medida em que eles tecem o cenário que se descortina quanto ao trabalho realizado nas escolas, oferecendo indícios sobre o que se chega a realizar, permitindo avaliações e reflexões que propiciem visões sobre mudanças necessárias ou não. Constata-se, pelos estudos da demografia educacional, que a escolaridade média dos brasileiros em 2015 era de 10,1 anos, sendo de 9,3 anos no Nordeste do país, 10,8 anos para brancos e 9,5 para negros e pardos (IBGE, 2017). Isso nos sinaliza que, em média, nossa população apenas conclui o ensino fundamental, com diferenciais regionais e quanto à cor declarada. A evasão ao longo do ensino fundamental chega a mais de 20% e ao longo do ensino médio atinge mais de 30%. A taxa de distorção idade/série, embora diminuindo um pouco entre 2010-5, nesse ano ficou em 19,2%. Olhando mais detalhadamente os dados de desempenho escolar, verifica-se que atingiram nível considerado adequado ou mais: em Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental cerca de 55% das crianças; no 9º ano, somente 33%; e no 3º ano do ensino médio apenas 27% dos jovens. Em Matemática temos um cenário ainda mais preocupante: atingiram nível adequado ou mais no 5º ano, 43%; no 9º ano, 18%; e no 3º ano do ensino médio somente 7% (MEC/INEP, Deed, 2017 e 2017a). Segundo estudo sobre alfabetismo funcional, encontrou-se na população 27% de analfabetos funcionais (INAF, 2015). Esses dados nos sinalizam que há problemas graves quanto à aprendizagem no ensino fundamental e médio, pondo em questão

o trabalho levado a cabo nas escolas nas várias redes de ensino. Os problemas de aprendizagem das crianças se mostram graves já nos anos iniciais do ensino fundamental, período da alfabetização. Segundo análises de Callegari (2015) com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), há evidências dos grandes problemas que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Essa avaliação envolveu 55 mil escolas públicas e 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Constatou o autor que, ao chegar ao 3º ano, uma em cada quatro dessas crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabe escrever corretamente um texto simples. Portanto, como sinaliza Callegari (op. cit.), aos oito anos de idade essas crianças já estão em situação que determina precocemente que terão sérias dificuldades na sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão. Corrobora com isso a verificação de que o IDEB médio para o ensino fundamental, em 2015, era de 4,2 e no médio, de 3,5, em uma escala de zero a dez. (MEC/ INEP/DEED, 2017a). Isto agrega força à afirmação de Callegari (2015) sobre uma exclusão escolar e social anunciada já nos primeiros passos do ensino fundamental.

Todos esses dados nos obrigam a refletir sobre as políticas educacionais e suas formas de concretização, sobre o financiamento da educação básica e o emprego das verbas públicas, como também sobre a formação oferecida no ensino superior e nas formações em serviço aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica.

No que se refere à formação em nível superior de professores, nas licenciaturas, verifica-se a oferta prevalente nas instituições privadas, com exceção de áreas pouco procuradas como física e filosofia (MEC/INEP, 2017). Dados da relação matriculados/concluintes mostram que nas instituições públicas a cada grupo de matriculados aproximadamente apenas 15% conclui o curso,

e nas instituições privadas, 22%. No exercício da docência nas redes escolares encontramos, então, o seguinte panorama: a proporção de docentes com formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam no ensino fundamental, considerando o Brasil como um todo, é de 46%; no Nordeste essa compatibilidade é a menor (25%) e no Sudeste, a maior (63%) (MEC/ INEP/ DEED, 2017b). Esta situação nos mostra que além das carências que temos nos cursos formadores de docentes, como abaixo sinalizaremos, temos carências de licenciados em muitas áreas de conhecimento para o trabalho nas escolas.

Levando em conta as pesquisas que analisam as dinâmicas curriculares dos cursos de licenciatura, observamos problemas quanto à qualidade na oferta desses cursos: dissonâncias entre o projeto pedagógico proposto e a estrutura curricular praticada; estrutura curricular com desarticulações evidentes, ementas e bibliografias que evidenciam uma formação genérica, muitas vezes sem foco e com pouca vocação para formar profissionais docentes, com manutenção da vocação de bacharelados; redução curricular e de horas de formação; estágios sem projeto integrado e sem acompanhamento e avaliação adequados. Há exceções a essa situação, mas a maioria dos casos delineia um cenário pouco promissor para a formação de um profissional que deverá responder pela formação das novas gerações no contexto contemporâneo. Ainda temos que considerar que houve uma expansão vertiginosa desses cursos como formação a distância. O EaD é meio interessante de formação quando bem estruturado e utilizando linguagem e apoio adequados a essa modalidade formativa, que é o que não se verifica na maioria das iniciativas no país, em que se mimetizam práticas dos cursos presenciais para os a distância. Outra questão que a oferta desses cursos não leva em conta é a capacidade de leitura e interpretação de textos dos que neles se matriculam: basta considerar os desempenhos no ensino médio e veremos

as dificuldades que esses estudantes mostram com a leitura e a escrita (Gatti, 2015).

Com essas evidências é preciso reconhecer que temos uma situação de grandes carências na educação básica e na formação de professores para nela atuar. Necessitamos de políticas mais bem dirigidas e implementadas. Paralelamente, como reconhece o texto do Plano Nacional de Educação em sua Meta 13 (Brasil, 2014), há premência em aprimorar a formação de professores. Criar políticas de atração para os cursos de licenciatura, especialmente em áreas que têm maior carência de professores preparados para nelas atuar, e melhorar a atratividade da carreira docente, dando a ela a dignidade e o valor que merece pelo papel crucial da escolarização na sociedade contemporânea em termos de cidadania, trabalho, preservação da vida humana e do meio ambiente. Necessitamos de políticas educacionais integradas e com foco, de preferência regionalizadas, bem planejadas e acompanhadas.

## Iniciativas recentes

Nos últimos anos assistimos ao surgimento de programas em âmbito federal, estadual ou municipal que objetivaram estreitar as relações entre teorias e práticas educacionais e qualificar o trabalho profissional docente. São políticas de formação continuada que têm como fundamento a superação de alguns dos problemas que vêm sendo colocados por gestores, pesquisadores e egressos quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior, como apontado, bem como apoiadas em pesquisas que evidenciam as dificuldades de professores iniciantes no trabalho escolar (Gatti, 2014; André, 2012). Por outro lado, os programas formativos decorrentes das políticas docentes propostas não mostram os resultados esperados, como também se mostraram dispersas entre

vários órgãos, particularmente no caso das propostas do Ministério da Educação, sem convergências, não sendo suficientemente monitoradas e avaliadas em seus impactos formativos (André, 2012; Davis et al., 2012; Gatti, 2015, 2015a).

Com fundamentos explicitados na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-24), particularmente em sua Meta 13, Estratégia 13.4 na qual se lê que será necessário "promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)..." (Brasil, 2014), o Conselho Nacional de Educação cuidou de reorientar a formação de professores com o *Parecer* CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) e a decorrente *Resolução* CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015a). O parecer que fundamenta a citada resolução é um texto analítico denso sobre a situação da formação de professores, a situação das redes escolares e a trajetória dos alunos, bem como das demandas atuais e futuras do país em relação ao professorado da educação básica. Coloca essas análises e as proposições sob uma ótica de ética, de compreensão da diversidade e da perspectiva da equidade educacional. Ponto de referência destacado nesses documentos para o delineamento da formação de docentes é a escola, a atividade educacional escolar e as redes de ensino. Estamos aqui no âmbito dos fundamentos das práticas e de aspectos de uma filosofia educacional.

## Normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Conselho Nacional de Educação, após muitas reuniões e discussões com entidades educacionais e depois de várias audiências públicas, aprovou o parecer e a resolução definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior:

cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Esse parecer e a resolução propõem novas configurações para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, consolidando a ideia de uma base nacional comum para essa formação e propondo que os cursos de licenciatura devem ter identidade própria. No *Parecer* CNE/CP 2/2015 (de junho 2015) são feitas análises da situação educacional atual no Brasil e a partir delas são definidos os parâmetros gerais sobre uma nova perspectiva para a formação docente nas licenciaturas, considerando valores da cidadania, questões de ética e da diversidade, articuladas aos conhecimentos a serem privilegiados na educação básica.

As proposições contidas no parecer citado são consolidadas na *Resolução* CNE/CP 2/2015 (de julho 2015) e têm caráter mandatório. Firma-se nesta resolução a ideia que, hoje, para qualificar melhor a formação de professores para a educação básica, como sinalizado na Lei 13.005/2014-PNE, as licenciaturas devem oferecer essa formação considerando as bases curriculares assinaladas para a educação básica. Na intenção de propiciar tempo formativo adequado aos futuros professores da educação básica, todos os cursos de licenciatura deverão ter duração de quatro anos, desenvolvidos em oito semestres, e atender à oferta da base nacional curricular comum proposta na citada resolução para essa formação. Essa base considera as áreas dos Fundamentos da Educação, a Didática, as Metodologias e Práticas de Ensino. Com essa proposta, todos os licenciandos deverão receber formação que lhes permita ter visão ampla e aprofundada dos processos formativos humanos, seus diferentes ritmos e tempos, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que permeiam e sustentam a ação pedagógica. Deverão ser conduzidos pela dinâmica curricular do curso a uma formação pedagógica que lhes possibilite o exercício profissional docente com qualifi-

cação e o seu próprio desenvolvimento profissional posterior em continuidade. Essas proposições são coerentes com a concepção de docência que é assumida nesse documento, ou seja, a compreensão das docência como

> "ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...] conhecimentos inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo"

com a apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos. As licenciaturas devem refletir em seu projeto a especificidade da formação docente com a necessária articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (cf. arts. 2º e 3º, Cap. I e II). Essa proposta formativa deverá conduzir os egressos dos cursos formadores de professores para a educação básica a ter o domínio dos conteúdos das áreas curriculares e do pedagógico para os diversos conteúdos e níveis ou modalidades de ensino, considerando as etapas do desenvolvimento humano, ter perspectiva interdisciplinar e adquirir domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das aprendizagens. Os egressos deverão ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo, bem como ter domínio da língua portuguesa em seu uso competente, tendo aprendido ainda a utilizar perspectivas e meios da pesquisa educacional para a construção de conhecimentos pedagógicos e a reflexão sobre sua própria prática (Cap. III). Dispõe-se, então, que das

3.200 horas obrigatórias do curso, no mínimo 20% sejam dedicadas à formação em educação dentro dos parâmetros explicitados na resolução em pauta.

Como a *Resolução* CNE/CP 2/2015 se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Isso implicará em trabalho coletivo e reflexivo sobre práticas consagradas e as demandas e possibilidades de efetivar mudanças alterando práticas e dinâmicas curriculares. Práticas são atos sociais, práticas educacionais são atos socioeducacionais e, portanto, de cunho cultural, o que nos leva a questionar o modo como as práticas educacionais vêm sendo concebidas e tratadas no âmbito dos cursos de licenciatura. É preciso dar a devida dignidade às práticas educacionais, reconhecer seu valor cultural, tratar seus fundamentos e, com isso, propiciar a construção da autonomia profissional de futuros docentes.

O documento inspira alterações no conjunto do modo de oferta dos cursos, mas também de aspectos da própria didática nas práticas dos docentes que atuam nessa formação. Aprende-se o trabalho pedagógico também por vivenciar com os formadores práticas motivadoras e problematizadoras, que propiciem construções de aprendizagens de modo ativo e participativo. Põe-se a questão de superar representações consolidadas sobre o ensino de modo geral, mas também daquele que se realiza pelas práticas no interior das formações (Garcia, 2009; Imbernon, 2010).

## Considerações em torno do contexto enunciado

Evidencia-se nos cursos de graduação formadores de professores a dificuldade de se pensar a formação de professores como de profissionais. Essa postura vem da nossa própria construção histórico-social e da fragmentação formativa que foi instaurada para

essa formação, espalhada entre diversas áreas. Há de se considerar, ainda, que – em função da cultura reificada no âmbito acadêmico, no que se refere às licenciaturas e outras formações de docentes em que estas se mostram concebidas como apêndice de bacharelados, instituições superiores em que a formação pedagógica é vista com certo descaso, em que o próprio ensino é desvalorizado e se exprime por um elitismo representacional associado apenas à pesquisa, ao pesquisador e não ao professor – é de esperar que a instauração de novas perspectivas para os cursos formadores de professores encontre barreiras culturais, defesa de formas e hábitos arraigados, dificultando mudanças. Estas sempre representam incômodo, pois exigem esforço e reformulação/revisão/transformação de perspectivas. Exigem envolvimento e compromisso coletivo em torno de novos propósitos formativos, no caso das licenciaturas, portanto, nova concepção curricular. Desse modo, alguns problemas nas instituições de ensino superior podem ser anunciados uma vez que mudanças culturais não são triviais e não se fazem por normas ou leis. Aos formadores desafios, despontam: mudar suas perspectivas de currículo, discuti-las, dedicar-se a pensar sobre elas, buscar a elaboração de currículos integrados horizontal, vertical e transversalmente, compreender e saber realizar a integração entre práticas pedagógicas e teorias, e com isso diferenciar conhecimento disciplinar de conhecimento para ensinar (Shulman, 2004), saber lidar com abordagens interdisciplinares e com as tecnologias e mídias, integrando-as ao seu fazer pedagógico, trabalhar cooperativamente, por exemplo em projetos didáticos etc. Tudo isso coloca a questão da própria formação dos formadores de professores e das condições de trabalho coletivo que se possam instaurar nas instituições de ensino superior.

Finalizamos enfatizando que é importante a visão de professores como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conheci-

mentos e compromissos sociais e éticos, muito especialmente neste momento de transições e mudanças que o movimento societário nos coloca. Formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir.

## Referências


ANDRÉ, M.E.D.A. "Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, jan.-abr. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação 2014 – 2024*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. CNE/CP. "Parecer n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015" – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. "Resolução CNE/CP n. 2 de 1 julho de 2015". *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Brasília, 2015a.

CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada. Disponível em: <http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>. Acesso em: 9 jun. 2015.

DAVIS, C.L.F. et al. "Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros". *Textos FCC*, v. 34, São Paulo: FCC, 2012. 102p.

GATTI, B.A. "Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais". *Estudos em avaliação educacional*, v. 25, n. 57, pp. 24-54, 2014.

_____. "Políticas de formação de professores". In SCARELLI, G. (org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e sua relação com a pesquisa.* Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 206-33.

_____. "Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente". In RIOS, J.A.V. Pacheco (org.). *Políticas, práticas e formação na educação b*ásica. Salvador: Editora da UFBA, 2015a, pp. 25-34.

_____. "Questões: professores, escolas e contemporaneidade". In ANDRÉ, M. (org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, pp. 35-48.

IBGE. *Estimativas educacionais.* Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>. Acesso em: 21 jun. 2017.

INAF. *Indicador Nacional de Alfabetismo*. Ação Educativa/Instituto Montenegro. Relatório. 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Ed., 2009.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2016*. Disponível em: <portal.inep.gov.br/educacao.superior>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____/DEED. *Indicadores educacionais*. Disponível em: <portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. *Saeb e censo escolar*. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. "Microdados do censo escolar: elaboração todos para a educação". In *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Ed. Moderna, 2017b.

MONFREDINI, I. et al. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach.* São Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.

# 8

# Lendo *Cartas londrinas* Aprendendo a ouvir melhor as vozes brasileiras

Regina de Fatima de Jesus

## Encontros

> O ponto de partida de nosso trabalho com professoras tem de ser a prática docente, junto como o reconhecimento de que a professora tem um conhecimento produzido em seu cotidiano. O senso comum das professoras vem carregado de núcleos de bom senso, com os quais temos muito de aprender. São estes núcleos de bom senso as pistas para nossa intervenção. É a partir deles que podemos contribuir para a melhoria do trabalho docente.
>
> Ao invés de identificar o que a professora *não sabe*, parece mais construtivo deixá-la mostrar o que *já sabe* e o que *deseja saber*. (Garcia, 1995, p. 109)

Queria muito escrever um texto para reverenciar[1] uma educadora que deixou fortes marcas em muitas de nós que ingressamos no magistério e fomos nos construindo professoras-pesquisadoras, militantes cotidianas, no chão fértil das escolas públicas. Intelectual reconhecida para além do Brasil, mas que iniciou sua carreira docente em uma

---

1. E "reverenciar" aqui tem um sentido mais profundo, apreendido da tradição oral africana. Não é apenas respeito e homenagem, mas um sentimento profundo de agradecimento que devemos ter pelos antepassados, pelos que nos ensinaram e deixaram suas marcas, mantendo uma ligação entre material e espiritual.

escola pública periférica, no município do Rio de Janeiro e, contagiada por essa realidade, preocupada com as classes subalternizadas, esteve atenta às suas vozes.

E, para falar dessa intelectual, dessa educadora especial, particularmente para mim, mas também para algumas companheiras pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professore(s), volto a um livro que foi inspirador, *Cartas londrinas: e de outros lugares sobre o lugar da educação*,[2] com o qual inicio este diálogo que fala de nós: *Ubuntu*, "Eu sou porque nós somos".

As "Cartas são londrinas", mas com Regina Leite Garcia aprendi a ler melhor a realidade brasileira, porque compreendi que, antes de ler, precisava ouvir. Ouvir: "O seu trabalho é de uma *griote*", desafiava-me nas orientações coletivas de doutorado,[3] instigando-me a compreender as culturas de matriz africana, tendo em vista que minha pesquisa de doutorado pressupunha compreender em que momento das histórias de vida de professoras negras que cursaram a pós-graduação lato sensu "Alfabetização dos alunos das classes populares" elas assumiam/afirmavam suas identidades étnico-raciais negras e de que maneira esta afirmação identitária transformava suas práticas pedagógicas. Contarei mais adiante sobre esse processo de orientação com minha "mãe acadêmica", inspiradora de tantas horas, não meramente nas ações de ensino-pesquisa-extensão, mas também como mãe, mulher, professora e pesquisadora que passa a ouvir e sentir mais o que as vozes cotidianas dizem em suas minúcias. A compreender melhor as possibilidades de transformação de realidades

---

2. Garcia, 1995.

3. Doutorado em Educação, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, entre 2001 e 2004, sob orientação da Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão, mas como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e das Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), tive a co-orientação de Regina Leite Garcia e do grupo de pesquisa.

a partir das ações cotidianas, que eu chamei de "microações afirmativas cotidianas".

Embora meu primeiro contato com Regina Leite Garcia, não tenha sido lendo *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*, este fragmento do livro de sua autoria, trazido em epígrafe, lido por mim em 1995, ano em que participei do processo seletivo para o mestrado em Educação na UFF, consistiu em momentos de encontro. Logo após a aprovação, estava eu conversando com Regina sobre a disciplina para a qual estava inscrita, ainda sem saber que estava, também, ingressando em um Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e das alunas das Classes populares (GRUPALFA), coordenado por ela. Tudo acontecendo ao mesmo tempo.

Não foi fácil este início na academia, um processo em que dor e prazer se misturaram. Há dez anos fora da universidade, com anos de magistério público estadual, na maior parte do tempo atuando com turmas de alfabetização e educação infantil. Mergulhada na prática pedagógica, mas sem muito refletir sobre os "núcleos de bom senso" presentes no *quefazer* (Freire, 1996) cotidiano. Muitos desafios foram lançados no mestrado. Muitas leituras e, quanto mais lia, mas descobria lacunas em minha formação. A cada reunião do grupo de pesquisa, a cada orientação coletiva do grupo do mestrado, um novo desafio colocado por Regina. Daria conta? Ela mesma duvidava e muitas vezes me disse isso. Entretanto, instigava-me a sair da zona de conforto. O projeto de mestrado, inicialmente voltado ao currículo da educação infantil, modificava-se e, de minha prática pedagógica junto às crianças pequenas, incomodavam-me as mazelas pelas quais passava o magistério diante do contexto neoliberal: "Professoras da escola pública – Por que ficam? Uma história a contar".[4]

---

4. Título da dissertação de mestrado, defendida em 1998, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ao ouvir as histórias de vida de seis professoras, buscava entender no entremeio de suas vozes o motivo de nossas permanências no magistério público estadual, apesar de todo contexto adverso. Regina Leite Garcia dizia que "O fato é que as pressões, objetivas e subjetivas, acabaram por se encontrar, materializando-se no que convencionamos denominar compromisso" (1995, p. 11), desmistificando, assim, a pretensa neutralidade da pesquisa. Esta, por sua vez, era a razão pela qual investigava o motivo de as professoras permanecerem no magistério para compreender minha própria permanência e, assim, fortalecer minha/nossa opção pelo magistério. "Todo conhecimento é autoconhecimento", assim compreendo com Boaventura de Sousa Santos (2000).

Concluí o mestrado no ano de 1998 e, logo após, fiz concurso para o Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, ingressando, também, no Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professore(s). Os caminhos dos dois grupos se tangenciam, pesquisadoras comuns aos dois grupos, muitos encontros nas duas instituições – UFF e UERJ/FFP; aprendizagens coletivas.

Os questionamentos e os desafios colocados por Regina diante de minhas limitações acadêmicas foram muitos. Com ela fui aprendendo que cada aluno, que cada professor com o qual atuamos, nas atividades de ensino-pesquisa-extensão tem sempre muito a oferecer, que o crescimento intelectual vem dos desafios superados e assim, vou pautando a práxis, acreditando que "O senso comum das professoras vem carregado de núcleos de bom senso, com os quais temos muito de aprender. São estes núcleos de bom senso as pistas para nossa intervenção. É a partir deles que podemos contribuir para a melhoria do trabalho docente" (Garcia, 1995, p. 109).

Eis que sua presença coordenando o grupo de pesquisa não nos deixava esquecer desse compromisso com os saberes docentes: "Ao invés de identificar o que a professora não sabe, parece

mais construtivo deixá-la mostrar o que já sabe e o que deseja saber"(ibidem).

Foi neste contexto, participando como pesquisadora do GRUPALFA, envolvida em suas atividades de ensino-pesquisa-extensão, que no ano de 2000, atuando como professora do curso de pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos alunos das classes populares" que me vi diante de uma turma com trinta mulheres (alunas – professoras – alfabetizadoras) negras... No entanto, o que parecia óbvio, não era. E foi Vera Lúcia, uma das alunas da turma que ousou chamar atenção para aquela realidade: "Eu nunca vi um curso de pós-graduação com tanta mulher negra!"

Estava aprendendo com Regina um jeito de "dar aula", sem levar a aula "pronta", mas planejada em um "preparar-se para", com um jeito de "ouvir e sentir" a aula como um acontecimento que se dá na interação com os sujeitos:

> Preparar-se para nós significa, sobretudo, tornar-se mais e mais capaz de improvisar a partir do planejamento, mais e mais aberta ao novo, ao imprevisível, mais e mais criativa, mais e mais capaz de ler o que as professoras nos dizem com suas vozes, seja o conteúdo da fala, seja a forma da fala (entonação), com seus corpos, com seus olhares, com suas expressões faciais. Ler o dito e o não dito, difícil aprendizagem coletiva diária (Garcia, 1996, p. 24).

Naquele momento, era Vera Lúcia quem trazia os temas do curso. No dito por ela, o interdito nos olhares e nos corpos ao seu redor. Visíveis/invisíveis as marcas fenotípicas e as marcas de origem daquelas professoras em uma sala de aula da UFF, em uma manhã ensolarada de sábado do ano 2000. Como não ver? Por que a invisibilidade? Que "marcas" na construção histórica da sociedade brasileira "marca" com a negação o pertencimento étnico-racial de brasileiros e brasileiras que destoam do padrão

eurocêntrico. A fala da professora ousa desvelar e, neste movimento, desestabiliza certezas. A partir de sua fala, corpos inquietos, burburinho, pois ser negro no Brasil, como nos ensina Neusa dos Santos Souza (1990), é "tornar-se negro". Assim, o movimento instaurado nas aulas foi modificando a própria dinâmica do curso, tendo sido acrescentado um módulo sobre "História da África".[5]

Eu, contagiada por aquele contexto pedagógico, com as muitas aprendizagens que ia construindo nos grupos de pesquisa, no grupo de orientação coletiva, não poderia ficar imune a tantas vozes que, historicamente negadas, ousavam dizer suas palavras e, mais uma vez, a prática pedagógica me anunciava caminhos investigativos. Sim, "...pressões, objetivas e subjetivas acabaram por se encontrar, materializando-se no que convencionamos denominar compromisso", repito com Regina Leite Garcia (ibidem).

Fui entender, posteriormente, que naquele contexto, eu "estava à escuta". Amadou Hampâté Bâ (2003) me diz que, para as pessoas de "conhecimento", formadas pela tradição oral africana: "... a configuração das coisas em determinados momentos-chave da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. 'Esteja à escuta', dizia-se na velha África, 'tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento'" (Bâ, 2003, p. 31).

Naquele momento pude compreender, profundamente, o sentido da experiência e o poder da palavra que comunica, que expressa por meio do corpo inteiro. A experiência compartilhada nos trazia a sabedoria presente nas muitas narrativas das alunas-professoras do grupo. E Vera Lúcia, desafiando os corpos e

5. O módulo que foi acrescentado ao curso de pós, História da África, foi ministrado pelos professores convidados Henrique Cunha Júnior, Amauri Mendes Pereira e Azoilda Loretto da Trindade. De acordo com a grade curricular dele, os módulos são os seguintes: Alfabetização: responsabilidade de todos; Alfabetização e currículo; Alfabetização teoria e prática; Professora pesquisadora; Alfabetização e produção de conhecimento; Cultura, linguagem e dialogismo; Avaliação e alfabetização; além de seminários de pesquisa e atividades culturais, dentre outras desenvolvidas durante o curso.

mentes até então calados, interditados em seu direito de expressão, parecia sintetizar com sua fala o que percebíamos, mas, historicamente temos naturalizado e até mesmo tornado invisível. Mulheres negras que foram, historicamente, destituídas da capacidade de narrar e escrever suas histórias, pois a história oficial, contada pela classe hegemônica, tem relegado aos afrodescendentes um lugar secundário na História.

A singularidade na turma de alunas do curso de pós foi se tornando visível com as narrativas das mulheres negras presentes naquele cotidiano. Era como se nossos ouvidos captassem pelas vozes interditas, a cor negra ainda não assumida por parte daquelas mulheres: "Mulher negra alfabetizando – que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?"[6] Eis que, ouvindo minha intuição, encontro-me com a intenção de pesquisa a ser realizada no Doutorado em Educação. O cotidiano da prática pedagógica, o exercício da docência alimentara o desejo e fizera emergir a pesquisa. Nela, a pesquisadora-professora e sua prática tomavam lugar, semelhante ao das mulheres – suas alunas –, em sua maioria, professoras negras.

E Regina Leite Garcia me desafiava a pensar meu trabalho como de uma griote,[7] tendo em vista a busca pela sabedoria que vem das histórias das professoras negras, valorizando a oralidade como forma de expressão, como possibilidade de contar e contar-se, trazendo histórias individuais e coletivas.

---

6. Em meu primeiro registro, após o encontro inicial com a turma de pós, já colocara a intenção da pesquisa e registrara o possível título do que se tornaria o projeto de doutorado.

7. De origem francesa, o termo *griot* e seu feminino *griote* denominam, nas sociedades africanas de tradição oral, quem transmite oralmente a tradição histórica do povo. Tomo de empréstimo o termo, ressignificando-o, trazendo-o para nossa realidade, buscando a memória de tantas mulheres guardiãs da palavra, em diferentes espaços sociais: no espaço doméstico, nas rodas familiares, nas escolas, nos espaços religiosos. Muitas vezes, são as mulheres as guardiãs da palavra, as conselheiras, as que pela memória, pela arte de narrar, fazem perpetuar a história, as tradições do povo.

Assim, fui me aproximando de autores africanos e afro-brasileiros, também a convite do professor Henrique Cunha Jr., para revisitar a história do segmento negro da população a partir do ponto de vista do protagonismo negro, rompendo com a visão eurocêntrica da história, buscando a superação de realidades racistas.

Eis que as histórias de vida das três professoras negras que cursaram a pós-graduação *lato sensu* “Alfabetização dos alunos das classes populares” e compartilharam experiências para a pesquisa de doutoramento deixaram pistas de que suas práticas pedagógicas, a partir do momento em que assumiam/afirmavam publicamente suas identidades étnico-raciais, poderiam ser chamadas de “microações afirmativas cotidianas”. Ações miúdas, mínimas, sementes cotidianas que implicam em transformações dos sujeitos presentes neste microespaço, potente em *saberes*, em *fazeres.*

> Quando práticateoriaprática são religadas como sempre estiveram no viver cotidiano, não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades ou dos laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade. O outro passa a ser reconhecido no espaço/tempo do cotidiano, no aqui e agora, dentro e fora, no entre-lugar em que estamos, resultado de um contínuo processo de hibridização (Garcia, 2006, p. 18).

E são as microações afirmativas cotidianas com as quais dialogaremos nos “entrelugares” que envolvem ensino-pesquisa-extensão, pois “práticasteoriaspráticas” que emergem desses encontros também me trazem marcas de encontros com a importante intelectual Regina Leite Garcia. Com ela, muitos caminhos foram abertos, muitas histórias foram escritas, porque antes da escrita muitas vozes foram ouvidas.

## Entrelugares

As pesquisas "Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo", "Compartilhando experiências: possibilidades para implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses" e "Compartilhando experiências pedagógicas: a investigação-formação como possibilidade para implementação da lei federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses" tiveram início em 2007, 2011 e 2016, respectivamente, com a escrita de um projeto de pesquisa que foi apresentado no Dia Internacional das Histórias de Vida,[8] em evento organizado pelo Grupo de Pesquisa Vozes da Educação, três anos após a conclusão do doutorado em educação.

O cotidiano escolar, *locus* das ações miúdas, minúsculas, aparentemente invisíveis, pois não perceptíveis no todo social, também traz vozes que precisam encontrar e consolidar espaços para o compartilhar de experiências, pois "Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, conseguem mudanças extraordinárias" (provérbio africano). Esse tem sido nosso desafio: buscar ouvir as microações afirmativas cotidianas.

Por que microações afirmativas cotidianas? Porque são ações de caráter instituinte que tem como *locus* o microespaço cotidiano. São práticas pedagógicas de caráter antirracista que visam superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira e, consequentemente, nos cotidianos escolares, muitas vezes, impedindo e/ou dificultando o sucesso escolar das crianças e jovens afrodescendentes. As microações afirmativas, segundo nossa concepção, fazem parte de uma práxis de interferência cotidiana contínua, e as ações dos professores decorrem da percepção e comprometimento com a superação do racismo (Jesus, 2011).

---

8. Comemorado em 16 de maio.

Inspirada por Amadou Hampâté Bâ (1982), vamos caminhando com a sabedoria das tradições bambara e peul (p. 195), pois assim entendemos as pesquisas e a perspectiva de interação que trazem os múltiplos sujeitos que nos habitam e as múltiplas dimensões que cada um traz ao compartilhar experiências:

> [...] os ensinamentos referentes aos homens baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: "As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa", dizem as tradições bambara e peul" (Bâ, 1982, p. 195).

Assim, Michel de Certeau (1995) vem ao diálogo, pois propõe diante de um cotidiano aparentemente "conforme" e "conformista", o deslocamento das fronteiras de dominação, instaurando novas formas de agir/fazer/burlar, alçando vôos e alcançando um patamar que leva às possibilidades de ações minúsculas dos sujeitos. Sujeitos cotidianos que "estão juntos, que estão ao lado", que nos acompanham: nossos alunos, as professoras das escolas públicas com quem pesquisamos, mas que estão/são invisibilizados e tem seus *quefazeres* não valorizados pela história oficial.

Pelo trabalho que vem sendo desenvolvido desde 1999, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, além dos dados estatísticos (IBGE, 2010), fui percebendo que o município de São Gonçalo/RJ, onde se situa esta unidade da UERJ, é majoritariamente afrodescendente.

Assim, aliando interesse investigativo e compromisso político com a transformação da realidade na qual desenvolvo as atividades acadêmicas, elaborei o projeto e realizamos a pesquisa "Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo".

Durante as duas etapas do processo de pesquisa buscamos ouvir professores da rede pública de ensino (municipal e estadual) que desenvolvem o que temos chamado de "microações afirmativas cotidianas". Essas microações são fruto da prática pedagógica de professores que revelam um comprometimento com a promoção das crianças e jovens negros que até então não percebiam, nos espaços escolares, a valorização da história e da cultura afro-brasileira, das matrizes africanas de nossa cultura, dos referenciais negros sendo apresentados e valorizados ao se trazer a História Oficial (Jesus, 2014).

Embora nossa preocupação, no âmbito da pesquisa "Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo", não tenha sido com a implementação da lei 10.639/03 – que tornou obrigatório o ensino da "História e cultura afro-brasileira e africana",[9] pois a noção de microação afirmativa trazida em nossos trabalhos é anterior à sua promulgação –, a emergência de formação por parte de professores que sentem esta lacuna nos cursos de formação inicial e a ausência de formação contínua em função da legislação foram recorrentes nas entrevistas realizadas. "E essa lei (10.639/03) sai ou não sai do papel?", questionou o professor Reinaldo,[10] invertendo os papéis, no momento em que era entrevistado por nós. "Eu sempre tive vontade de estudar História da África, depois que veio a lei então, fiquei mais animado!"

Novo desafio: como pensar caminhos para a formação docente? Assim, como desdobramento, de 2011 a 2015, desenvolvemos a pesquisa: "Compartilhando experiências: possibilidades para a implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses"

---

9. A lei 10.639/03, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9. 394/96), tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2003).

10. Professor da E.M. Raul Veiga, em entrevista realizada no ano de 2008, durante a pesquisa "Microações afirmativas". Reinaldo também é participante da pesquisa atual.

e, a partir de 2016, a pesquisa, com a mesma perspectiva passou a se chamar "Compartilhando experiências pedagógicas: a investigação-formação como possibilidade para a implementação da lei federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses".

As pesquisas, com o caráter de investigação-formação (Josso, 2005), buscam co-construir, junto aos professores da rede pública de ensino, bem como junto a alunos em formação (Faculdade de Formação de Professores e Curso Normal), caminhos para a implementação da lei 10.639/03; elaborar materiais pedagógicos no sentido de sua implementação, mas, antes de tudo, nosso princípio é que, ouvindo as narrativas dos participantes, possamos levantar quais são as microações afirmativas que vêm sendo desenvolvidas em seus cotidianos escolares, visando a transformação e realidades de racismo.

As oficinas pedagógicas da pesquisa – *espaçostempo* narrativos que estamos consolidando para o compartilhar de experiências – são referenciadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005).

Assim, em nossos encontros, organizados em três momentos que dialogam entre si, inicia-se em uma roda composta pelos participantes, tendo em vista o princípio da "circularidade", tanto presente na forma de nos sentarmos, como também no entrelaçar de narrativas. Reencontramos e nos reencantamos com nossa "ancestralidade", buscando ouvir e "nos aquecer com o calor da voz humana"; "Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana" (Niane, 1982, p. 65).

A "oralidade" dá o tom e vamos trazendo a "memória" de tempos outros, enredando histórias de vida e profissão. A "ludicidade", a "corporeidade" e a "musicalidade" também fazem parte desse momento e de dinâmicas da oficina em que outros valores

civilizatórios, tais como a "religiosidade" e a "energia vital – Axé", aproximam-nos e evidenciam uma cosmovisão marcada pela "cooperatividade" entre os participantes.

Assim, vamos entrelaçando nossas vozes e algumas aqui são trazidas ao diálogo, pois alimentam, nutrem nossa opção política e teórico-epistemológica.

E uma das vozes negras brasileiras que inicialmente a memória busca daquele momento de oficina, em um sábado pela manhã na FFP/UERJ (opção do grupo de professores inscritos), é a de Cinthia, então bolsista da pesquisa:

Durante o primeiro momento da oficina, em uma roda de apresentação, diz:

> Eu estou aqui, porque aqui eu encontro forças, busco energias positivas para continuar este trabalho árduo. Quem trabalha com a temática, sabe o quanto é árduo. Estou aqui porque foi aqui que eu me encontrei como pessoa, como negra. Estou aqui porque me sinto bem, estou com os meus amigos, meus companheiros de luta. Estou aqui porque sei que juntos iremos encontrar algo melhor e contribuir para uma melhor educação, uma melhor humanidade. [...] Hoje quem vê meu sorriso não imagina que eu não tinha esse sorriso negro, eu não tinha a oportunidade de mostrar o meu sorriso negro, hoje eu quero mostrar o meu sorriso negro. E quero passar isto para os meus alunos. Eu estou aqui por isso (Cinthia, bolsista da pesquisa entre 2011 e 2012).

A narrativa de Cinthia, que agora é professora da rede pública de ensino de São Gonçalo, vem reconhecer o valor das experiências compartilhadas e o sentido de comunidade presente no grupo. Sua narrativa nos relembra quem somos, nossas origens, fortalecendo laços de solidariedade, princípio importante na pesquisa. Unindo e aproximando, o "riso negro", lembrado por

Cinthia e citado por Munanga,[11] sendo também um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, tem estado presente em nossos encontros. O riso negro é definido pelo autor como um fenômeno sociológico e transcendental. De modo que o ser humano transforma o seu mundo interno no ato de rir e preserva a sua harmonia para encontrar forças de superação.

O professor Israel, do I.E.E. Clélia Nanci, junta sua voz a de outros participantes, em um momento de outra oficina pedagógica, demonstrando inquietação com a situação do negro na sociedade, focando seu trabalho pedagógico, especificamente, para a identidade do povo negro:

> [...] em meio a esta questão tão forte que é o *apartheid* que a gente vive, nós vivemos em sua sociedade de pensamentos "escravagistas" que não se percebe que o negro não está inserido na sociedade. Ainda continua sendo um objeto como sempre foi sem nos darmos conta disso. Esta questão é o que me deixa inquieto demais. É nisto que eu estou trabalhando agora, estes primeiros dez anos foram para me localizar neste tempo, neste espaço, neste contexto, e a partir daí solidificando, ganhando raízes (professor Israel, em uma oficina pedagógica).

O que vamos evidenciando, nas narrativas dos participantes, que se inscrevem nas oficinas pedagógicas por afinidade com a temática por buscarem formação e para fortalecer laços em uma luta comum, como mencionou Cinthia, é que há tanto a denúncia da realidade de racismo quanto anúncio de propostas que vão trazendo um diferencial no sentido de transformação, mesmo durante o processo de formação docente. Neste sentido, Bárbara, então aluna do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, atualmente professora da

11. Em palestra no dia 16 de novembro de 2011, no IV Seminário Educação e População Negra & I Encontro Regional da ABPN no Sudeste, na UFF.

rede pública de ensino de São Gonçalo, traz uma experiência do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil.[12]

> Eu trabalhei com... comecei a trabalhar com a africanidades, vamos dizer assim, no estágio. Eu também tive, como a Luiza[13] falou, esse encontro, porque quando eu falei da origem, a gente nunca trabalha com nossas origens, né? A gente trabalha a origem do outro, a gente fala do outro, da origem do outro, a gente trabalha muito a origem do nosso colonizador e a gente não trabalha a origem de ser brasileiro. E eu tive esse encontro na universidade, hoje... hoje eu me considero negra, tenho mãe negra, irmãs negras, sou negra, tenho todos, não só, a gente fala negro cor de pele... (Bárbara, em uma oficina pedagógica).

Bárbara fala das "africanidades" em seu trabalho. E, assim como Bárbara, percebemos que as práticas pedagógicas narradas por outros professores nos aproximam das "africanidades brasileiras", como nos aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

> As Africanidades Brasileiras ultrapassam dados ou eventos materiais que guardam a memória da matriz primeira, a ancestralidade garante sua vinculação ao mundo africano, às tradições da África. Elas vêm sendo elaboradas desde os africanos escravizados, com sua força moral, intelectual e física contribuíram para construção da nação brasileira (Silva, 2010, p. 49).

Dessa maneira, vamos, em nossa pesquisa, buscando ressaltar as matrizes africanas que permeiam as práticas, os hábitos,

---

12. Atuando com a disciplina obrigatória, Estágio Supervisionado I, do Curso de Pedagogia, desenvolvemos atividades em escolas que atendam à educação infantil, com um caráter de investigação-intervenção. No primeiro semestre de 2010, a escola que nos acolheu foi a E.M. Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, localizada no bairro Paraíso, no município de São Gonçalo.

13. Luiza, então, bolsista da pesquisa.

os costumes sociais da comunidade gonçalense e os participantes vão percebendo as múltiplas possibilidades de trabalho, independentemente de suas áreas de atuação.

Assim, em algumas oficinas pedagógicas, os professores da rede, que desenvolvem suas microações afirmativas, iniciam as oficinas, apresentando propostas pedagógicas. Destaco aqui uma das propostas apresentadas por Elizabeth Therezinha:[14]

> Eu trouxe um trabalho aqui também, de uns três anos, eu trabalho com Formação de Professores e a questão capilar é uma questão que incomoda, né? Minha filha sempre que ficava lá atrás na aula de dança, porque o cabelo crespo sobe, e a professora dela de jazz colocava a criança lá pra atrás, eu reclamava com ela. Até que a garota conseguiu ficar lá na frente. Eu na sala de aula eu tinha uma aluna que toda hora pedia para sair, o cabelo enchia e toda hora ela molhava o cabelo, saia, voltava, molhava... "Ah, professora eu fico igual leoa, eles ficam me chamando de leoa aqui na sala quando a senhora não está". Aí, no Curso Normal eu levei... na época eu só tinha esse livro aqui: "As tranças de Bitou", que fala sobre cabelo, "O Cabelo de Lelê", que está emprestado. Para ter... é essa questão de ter identificação com o cabelo. Negro pode alisar o cabelo? Pode! Se ele quiser ele pode alisar, porque ele está ali. Primeiro... você tem que assumir sua identidade, se não assumir, não adianta. Então eu fiz esse trabalho na escola e foi uma aula assim que ficou... os corredores imensos, você conhece o Pandiá? Já trabalhou, lá do último andar? Parou a escola. Porque todos queriam trançar, fazer os enfeites. Aí fizemos a peça, muitas alunas que tinham a

14. Elizabeth Therezinha, além de ser participante da pesquisa "Compartilhando experiências: possibilidades para implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses", foi aluna do curso de pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos alunos das classes populares", no ano de 2000, tendo sido uma das professoras a compartilhar sua história de vida para minha pesquisa de doutoramento em educação. Também foi entrevistada durante a pesquisa "Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo".

> pele clara começaram a se identificar como negras. Até porque antes, a gente fez o trabalho da árvore genealógica. Em outra época eu passei um trabalho das bonecas negras. Por que as bonecas negras? Elas foram às lojas, conversaram com os gerentes, só estão no dia das crianças e no Natal, no resto dos dias, somem. As encomendas..., aí, elas observaram isso e disseram: "Poxa, professora!" Eu falei: "Essa é a realidade". Eu, que já contei aqui, quanto tempo foi para eu dar uma boneca negra para minha filha, há muito tempo atrás. Ler uma história, eu não lia desde criança para ela, fui ler, ela tinha uns dez, doze anos... Não conseguia ler. Eu chorava ao contar a história e ninguém entendia. [...] eu não vivi aquilo, então quando eu levo isso para a sala e quando vejo muitas professoras da rede municipal de São Gonçalo, minhas alunas de estágio, graças a Deus. O município de São Gonçalo abre as portas, mas assim, as professoras passam os vídeos e acabou, entendeu? Perguntar alguma criança, vamos dizer "Menina bonita do laço de fita", mas a Literatura Infantil não é só "Menina bonita do laço de fita", tem muita coisa. O Estado manda verba lá pra escola e conseguimos comprar. Eu não sei como é em São Gonçalo, quais são os problemas de São Gonçalo em relação à Literatura Infantil. Pouca coisa, uns falam que é pouca coisa, aí, eu falo: "Cadê sua direção, secretaria municipal de educação, tem a lei 10.639 e 11.645, por que é que não se investe? É tão caro? Os livros são trinta, quarenta, cinquenta, mas por que não investir dois mil reais para compras? Esses livros para a criança, para a criança negra principalmente, se ver... e as outras perceberem também que a criança negra está ali" (Elizabeth Therezinha, em uma oficina pedagógica).

No momento da narrativa, a professora, que busca apresentar um trabalho desenvolvido na escola onde atua, o C.E. Pandiá Calógeras, junto às turmas do curso normal, vai entremeando questões pessoais, evidenciando o quanto as dimensões pessoal, profissional e a prática pedagógica não se apartam.

Não buscamos "interpretar" as narrativas, mas compreendê-las em sua complexidade. Embora a pesquisa envolva, também, as dimensões de ensino e extensão e tenha a preocupação com a formação para a implementação da lei 10.639/03, a centralidade está nos sujeitos cotidianos, pois a palavra de quem narra tem valor por si e o que se percebe por todo o trabalho desenvolvido é a valorização de *espaçostempos* narrativos que visam a formação inicial e contínua. Espaços de encontros: "as pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa", lembra-me Amadou Hampâté Bâ (1982, p. 195). E vamos exercitando de forma coletiva, comunitária, uma "escuta cuidadosa", o que a tradição oral africana tem nos ensinado "esteja à escuta" (Bâ, 2003): "Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem"(p. 13).

Com as atividades de pesquisa, ensino e extensão, consideradas espaços de encontro, percebemos e reafirmamos a importância do compartilhar de experiências para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária: "Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se 'à escuta'" (Bâ, 1982, p. 217). Porque "A gente não pode ser indivíduos, temos que ser sujeitos. Então esta questão de comum, comunidade, a troca de ideias de estar, de ser é importante. Sem isso ninguém chega a lugar nenhum" (Israel, professor de Artes do I.E.E. Clélia Nanci, em uma oficina pedagógica).

Princípio de comunidade, de coletividade, de cooperatividade. Retomamos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005) e, assim, trazemos a voz de Reinaldo, professor da E.M. Raul Veiga:[15]

---

15. Reinaldo, assim como Israel e Elizabeth Therezinha, participa da pesquisa Compartilhando experiências: possibilidades para implementação da lei 10,639/03 em escolas públicas gonçalenses.

> A oficina foi maravilhosa, pena que a hora passou muito rápido. Nessas horas a gente aproveita para colocar para fora muita coisa que fica presa dentro da gente. Eu falei coisa que aconteceu comigo na minha infância, adolescência e na fase adulta, que me incomodam até os dias de hoje, mas infelizmente continuam acontecendo. Por isso eu sonho e tenho esperanças que com esses trabalhos, daqui a algum tempo, as coisas poderão melhorar, e aí poderemos comemorar a nossa verdadeira liberdade (Reinaldo, após nossa primeira oficina pedagógica).

A narrativa do professor revela um pouco da dimensão desta pesquisa e do importante exercício que comecei a aprender com Regina Leite Garcia, dentre outros momentos, inspirada pela leitura de *Cartas londrinas*, que é o "ouvir", mas um ouvir com o corpo todo, com todos os sentidos. Sentir e aprender com os professores para, a partir daí, buscar formas de transformar realidades. Em nossa perspectiva de trabalho, buscamos, por meio do compartilhar, experiências, formas de superar realidades de racismo e exclusão.

## Trilhando possibilidades

Muitos *encontros*, muitos *entrelugares* em que experiências foram compartilhadas, muito afeto permeia esses encontros e esses diferentes *espaçostempos* em que pude aprender e apreender com Regina Leite Garcia. A polissemia e o dialogismo (Bakhtin, 1990) presentes no GRUPALFA marcam nossas caminhadas. Assim, não há como concluir. As sementes semeadas vão germinando em outros grupos e o Vozes da Educação tem sido, para algumas de nós,[16] um desses grupos de afetos, de identificações, de encontros

16. Eu, Regina de Jesus, Mairce Araujo, Maria Tereza Goudard e Jacqueline Morais, que nos encontramos, inicialmente no GRUPALFA e continuamos juntas no Vozes da Educação.

que vão aproximando a universidade – nossa FFP/UERJ – de escolas públicas gonçalenses, nas quais desenvolvemos nossas atividades de ensino-pesquisa-extensão.

## Referências

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula.*. São Paulo: Palas Athena/ Casa das Áfricas, 2003. 376p.

_____. "A tradição viva". In KI-ZERBO, Joseph (org.) *História geral da África.* São Paulo: Ática, 1982/Paris: Unesco, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. 2009.

_____. *Parecer CNE/CP nº 3.* 2004.

CERTEAU, Michel de*A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCIA, Regina Leite. "A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano". In _____ (org.). *Método, métodos, contramétodo***.** São Paulo: Cortez, 2003, pp. 193-208.

_____(org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. (org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época).

_____ e ALVES, Nilda. "Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo". In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001, pp. 81-110. (O sentido da Escola).

GARCIA, Regina Leite e VALLA, Victor V. "A fala dos excluídos". In *Cadernos Cedes, 38: A fala dos excluídos*. Campinas: Papirus, ago. 1996, pp. 9-17.

GARCIA, Regina Leite et al (org.). Conversas sobre o lugar da escola. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação/A Página/ Profedições/GRUPALFA, 2006.

_____. Método, métodos, contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

JESUS, Regina de Fatima de. Mulher negra alfabetizando: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever? (tese). Unicamp, 2004. 304f.

_____. "Micro-ações afirmativas: possibilidades de superação da desigualdade etnicorracial nos cotidianos escolares". In VI Congresso Brasileiro de História da Educação: invenção, tradição e escritas da história da Educação no Brasil. Vitória: SBHE, v. 1, 2011, pp. 1-14.

_____. "As microações afirmativas cotidianas e suas possibilidades emancipatórias". In RIBETTO, Anelice (org.). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes. 1999.

NIANE, D.T. Sundjata ou a epopéia mandinga. São Paulo: Ática, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crise da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In ABRAMOWICS, Anette; GOMES, Nilma Lino (Org.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Neusa Santos Souza. Tornar-se negro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TRINDADE, A.L. "Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação". In MEC – Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22, nov. 2005. Salto para o Futuro/TV Escola.

# Parte 3

## Saberes, práticas e políticas na formação de professores

# 9

# El maestro es el mensaje: medios, mediadores y mediaciones en la educación mediatizada para el siglo XXI

Diego Leandro Marín Ossa

## Introducción

Cuando vemos en las pantallas "eventos espectaculares" en los que es evidente que no tiene valor la vida, y como telón de fondo se presenta como excusa una ideología religiosa, política o cultural que justifica las muertes nos hacemos muchas preguntas.

El 11 de septiembre del año 2001 dos aviones impactaron el *World Trade Center* de Nueva York, más conocido como las Torres Gemelas, el año pasado se conmemoraron 15 años del suceso en el que murieron miles de personas antes y después de los hechos, como también se cumplieron 43 años del golpe militar en Chile que el 11 de septiembre de 1973 derrocó a Salvador Allende e impuso una dictadura encabezada por el general Augusto Pinochet, con un régimen de terror que entre otras cosas dejó miles de muertos y víctimas, una número similar a la del 9/11 en E.E.U.U.

En el ecosistema mediático (Scolari, 2015), aparecen imágenes que impactan más que otras, a unas noticas se les da más énfasis y mayor despliegue, son unos asuntos más relevantes que otros, y se instalan por un tiempo en la cabeza y en la boca de las audiencias gracias a la agenda pública o agenda *setting* (Moragas, 2013) que construyen los medios, ¿pero qué hace que un hecho tenga mayor

impacto en la memoria visual de una sociedad?, ¿cómo es que un relato audiovisual domina nuestra memoria histórica y restamos menor importancia a otros hechos o los olvidamos?, es verdad que los medios juegan un papel protagónico en nuestras vidas, pero ¿será que las injusticias cognitivas y los estereotipos mediatizados afectan nuestras relaciones en la vida cotidiana?, ¿cómo educar en una poética de la vida dentro y fuera de las aulas?, ¿cómo educar la mirada en nuestros estudiantes para que conciban el disenso como parte vital en la construcción de la democracia?, ¿qué herramientas les son útiles para que salgan de su clausura cognitiva y dialoguen con otros?

En la búsqueda de respuestas y de un proyecto de aula que me permitiera experimentar lo que había diseñado para una asignatura de la Licenciatura en comunicación e informática educativa, recordé un recorte de prensa que guardé desde el año en que ocurrieron los atentados a las Torres Gemelas.

Se trata de un texto que aparece en la segunda página del *Semanario Voz*, un medio que representa parte del pensamiento político de la izquierda colombiana, y que utilicé como actor en la interpretación que hice de Lorca en la obra *El paseo de Federico*, escrita y dirigida por Juan Carlos Londoño Grueso con la agrupación Momo Teatro en la ciudad de Pereira.

En el recorte de prensa, Armando Orozco el periodista autor del artículo, establece una relación entre la obra Poeta en Nueva York escrita por Federico García Lorca (2002), en los años de 1929 y 1930, y los atentados ocurridos a comienzos de este siglo con el título *Visionario de Nueva York* y una fotografía de las dos torres incendiadas. Esta es una imagen de la página a la que me refiero.

Figura 1 – Página 2 del semanario Voz, 26 de septiembre del año 2001

*VOZ /2
Septiembre 26 de 2001

García Lorca

# Visionario de Nueva York

**El mascarón, ¡mirad el mascarón! ¡Arena, caimán y miedo sobre Nueva York!**

— *Armando Orozco T. —

La poesía a lo largo de su historia muchas veces ha encerrado en sus metáforas la previsión de los acontecimientos. El verdadero poeta ve con anticipación casi siempre lo que va a ocurrir a él y a la humanidad.

Dante Alighieri con siete siglos de antelación, augura en la Divina Comedia, la marcha de 1924 de los "camisas negras" sobre Roma y la llegada de Benito Mussolini al poder en Italia.

Pero lo que más inquieta por tener relación con acontecimientos recientes sobre los versos surrealistas de "Poeta en Nueva York", de Federico García Lorca, escritos de 1929 a 1930, es que por sus imágenes y metáforas pertenecientes al país de las pesadillas y el sueño no se dejan atrapar fácilmente por el lector de poesía.

Hoy, esta poesía misteriosa cobra gran actualidad con la tragedia monumental ocurrida en el centro económico del mundo en Nueva York con el derribo de sus gemelas torres enormes; las cuales estaban construidas para rivalizar la eternidad de la piedra de las pirámides de Egipto.

Tomo algunos apartes del extenso poema garcialorquiano para ejemplificar lo antes dicho:

*Asesinado por el cielo*
*Entre las formas que van hacia la sierpe*
*y las formas que buscan el cristal.*

*Cuando se hundieron las formas puras*
*Bajo el cri-cri de las margaritas*
*Comprendí que me habían asesinado.*

*Es la sangre que viene, que vendrá*
*Por los tejados y azoteas por todas partes*
*Para quemar la clorofila de las mujeres rubias*
*Para gemir al pie de las camas ante el insomnio de los lavabos*
*Y estrellarse en una aurora de tabaco y bajo amarillo.*

*El mascarón, ¡mirad el mascarón!*
*¡Qué ola de fango y luciérnaga sobre Nueva York!*

*Desfiladeros de cala aprisionaban un cielo vacío*
*Donde sonaban las voces de los que mueren bajo el guano.*

*Un cielo mondado y puro, idéntico a sí mismo,*
*Con el bozo y lirio agudo de sus montañas invisibles.*
*Yo estaba en la terraza luchando con la luna.*
*Enjambres de ventanas acribillaban un muslo de la noche.*
*Y las brisas de largos remos*
*Golpeaban los cenicientos cristales de Broadway.*

*Que ya las cobras silbarán por los últimos pisos,*
*que ya las ortigas estremecerán patios y terrazas,*
*que ya la Bolsa será una pirámide musgo,*
*que ya vendrán lianas después de los fusiles*
*y muy pronto, muy pronto, muy pronto.*
*¡Ay Wall Street!*

*Así hablaba yo cuando Saturno detuvo los trenes*
*Y la bruma y el sueño y la muerte me estaban buscando.*

**"Esta poesía misteriosa cobra gran actualidad con la tragedia monumental ocurrida en el centro económico del mundo"**

No pasó inadvertida en la lírica de Federico García Lorca lo que podría ser después la gran tragedia de los Estados Unidos en el siglo XXI.

Fuente: Archivo personal.

En el momento del atentado el mundo estaba aterrado con lo que pudiera ocurrir, (como lo pudo estar Lorca décadas atrás cuando le tocó vivir la crisis del 29). Los líderes de opinión se pronunciaron en un hecho inédito e increíble emitido en vivo y en directo por televisión, los discursos de George W. Bush, Fidel Castro, Noam Chomsky y José Saramago entre tantos otros circularon por los medios. El mundo entero se preguntaba ¿y ahora qué sigue?

Ahora bien, ya en el año 2016 a ochenta años de la desaparición de Lorca y a 15 años del 9/11, ¿será que los estudiantes que tenía en mi curso eran conscientes del impacto social, político, económico, cultural, mediático que tuvo el hecho en Nueva York?, en el momento de los atentados ellos eran niños,

la formación de su conciencia histórica y su educación mediática era un proceso más o menos reciente, y así como el *Plan Cóndor* y las dictaduras en Latinoamérica hacen parte de nuestros referentes históricos, me preguntaba si para ellos el 9/11, los populismos, el fenómeno de la *posverdad* o el proceso de paz en Colombia son acontecimientos que hacen parte del sentido que le dan a su vida, si esto hace parte de su pensamiento crítico con respecto a los mensajes y contenidos mediáticos, y si influye en las relaciones que ellos establecen con otros, o en su interacción social a través de los medios.

En mi caso tuve una experiencia con Momo Teatro, en la que fue tan importante conocer y practicar la técnica actoral y la construcción del personaje, como saber algo más sobre la Guerra Civil en España, contexto en el que desaparecen a Lorca, también fue significativo acercarme a su obra poética, aprender sobre la geopolítica mundial y el protagonismo de Estados Unidos en ella, alrededor de la cual giran odios e intereses provenientes de todas partes antes y después del 9/11.

Además para todo el grupo la puesta en escena fue algo que rompió los límites de la ficción histórica, y nos marcó para siempre como actores, maestros y ciudadanos, sobre todo porque a comienzos de este siglo cuando hicimos el montaje teatral, al finalizar el periodo más intenso del conflicto armado en Colombia, fuimos a presentar la obra en escenarios de miedo donde imperaba la ley del silencio y de los cuales por fortuna salimos vivos.

Hoy en día después de 15 años de vivir esa experiencia escénica y humana, algunos de nosotros seguimos en la reflexión, el aprendizaje y educamos con la esperanza de transformar a Colombia en un escenario de paz para las presentes y las futuras generaciones.

Figura 2 – Obra El paseo de Federico, dramaturgia y dirección de Juan Carlos Londoño Grueso, puesta en escena de Momo teatro[1]

Fuente: Archivo personal.

Lo que he descrito entonces es el origen de un experimento que inicié con mis estudiantes, en la búsqueda de aportar a sus vidas elementos que les ayude a crecer como personas, y como futuros maestros, de allí que encontré un pretexto para realizar un experimento educomunicativo que posibilitara el aprendizaje por experiencia mediatizada (Bruner, 1973).

Ahora bien, al pensar en pretextos Estados Unidos tiene uno tras el atentado para continuar su política de invasión en todo el mundo, Lorca tuvo muchos durante su estancia en la Universidad de Columbia para concebir parte de su obra poética, Momo Teatro lo encontró en imaginar los últimos instantes de la vida de Federico, el periodista del Semanario Voz lo vio en Poeta en Nueva York como una anticipación visionaria y yo lo encontré en mi

1. En escena Ana María Vicente, Juan Carlos Londoño, Rafael Orlando Caro, Jorge Eduardo Echeverri, Diego Fernando Parra, Diego Leandro Marín, Andrés Galeano y Ángela María Mesa.

memoria autobiográfica, para emprender un proyecto de aula que me permitiera indagar y crear en compañía de los estudiantes, todos ellos se encuentran en formación como maestros de comunicación e informática educativa, y hacerlo a lo largo de un periodo académico en la asignatura de *Educación mediatizada* cuyo proceso y resultados expondré a continuación.

## Referentes teóricos y derarrollo

La intersección entre Comunicación y Educación (Valderrama, 2000), ha dado origen a teorías y metodologías que se han llamado de muchas maneras: Comunicación educativa y Educomunicación (Aparici, 2011), son dos modos de nombrarlas.

De allí también se originan relaciones entre medios de comunicación y educación que han dado lugar a estudios y propuestas que se pueden agrupar en dos enfoques:

1. *La educación para los medios*, es decir: el análisis de los medios, de sus lenguajes y sus códigos, la formación en recepción crítica de contenidos y mensajes mediáticos, educación de las audiencias dentro y fuera del procesos educativos, medios y mediaciones tecnológicas, culturales, pedagógicas y en general las mediaciones sociales, la formación de una ciudadanía mediática, la ética de la comunicación, la estética y su naturaleza expresiva en los medios, la cultura visual y las teorías de la imagen entre otras cosas.
2. *La educación con los medios*, es decir: los usos educativos de los medios en contextos formales, no-formales e informales de aprendizaje como asignatura y como herramienta educativa transversal, la didáctica de los medios, la didáctica y pedagogía de la comunicación, los medios como tecnología educativa para la enseñanza y el

aprendizaje de contenidos, en áreas fundamentales de la educación básica y media etc.

Los aportes que han hecho investigadores y académicos desde estos dos enfoques y el giro que se genera con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, permiten que hoy se hable de múltiples alfabetizaciones en las que se da continuidad a la educación *para* y *con* los medios con el nombre de Educación mediática o *Media education*, educación en medios (Buckingham, 2005) y de alfabetización mediática e informacional (AMI), (Pérez; Varis, 2012) o *Media and information literacy* (MIL).

Y se argumenta que la educación mediática es un proceso a lo largo de la vida, mientras que la alfabetización mediática es el resultado de ese proceso formativo en diferentes edades o etapas del desarrollo humano tanto de la sociedad como del individuo.

En ese sentido una de las maneras de medir y de proyectar los logros y el desarrollo de habilidades se expresa en la *competencia mediática* (Ferrés; Piscitelli, 2012), heredera conceptual y práctica de la competencia comunicativa y de la competencia audiovisual, en cuyo proceso de adquisición y desarrollo se fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, la expresividad y la innovación orientada a resolver problemas y a la formación de educadores, comunicadores, y ciudadanos en general en el contexto de este nuevo humanismo.

Cabe destacar que en este contexto la Educación mediática y la AMI, además de generar teoría a partir de investigaciones, prácticas y experimentos, aporta enfoques, modelos, políticas e indicadores que no solo se apropian en la academia o fuera de ella, pues se pretende dinamizar a la ciudadanía en general, generar diálogos e interacción entre comunicadores y educadores, comprometer a gobiernos y empresas mediáticas en un cambio que se está dando en el cual somos observadores y protagonistas.

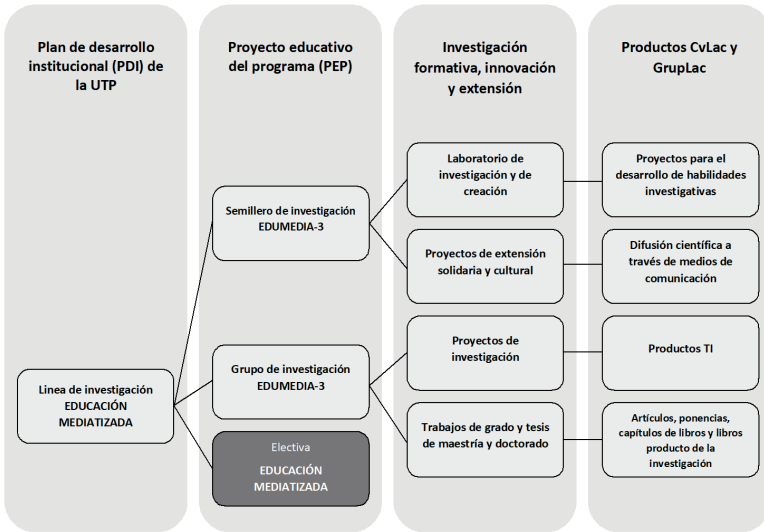
Para finalizar esta parte, es importante mencionar que la *Educación mediatizada* es otra manera de nombrar lo que ya he explicado hasta este punto, solo que mis investigaciones me han llevado a caracterizarla con matices acordes con nuestro contexto y nuestros propósitos formativos.

> Para mi que la educación mediatizada es una categoría que se fundamenta en tres subcategorías: los mediadores del conocimiento usados para representarlo, los medios usados para comunicarlo, y las mediaciones que sirven para explicarlo, interpretarlo y comprenderlo. (Marín, 2015, p. 48).

## Metodología

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira de la cual soy docente asociado e investigador, tenemos la Escuela de español y comunicación audiovisual a la que pertenece la Licenciatura en comunicación e informática educativa, y en el área de medios y educación de este programa académico yo desarrollo una línea de investigación en Educación mediatizada, con la actividad del Grupo y del semillero de investigación Edumedia-3 los cuales dirijo, y con la electiva en Educación mediatizada que oriento cada semestre.

En el siguiente diagrama de relaciones se puede observar esto que he dicho.

Gráfico 1 – La electiva Educación mediatizada en relación con la línea, el grupo y el semillero de investigación Edumedia-3

Fuente: Elaboración propia.

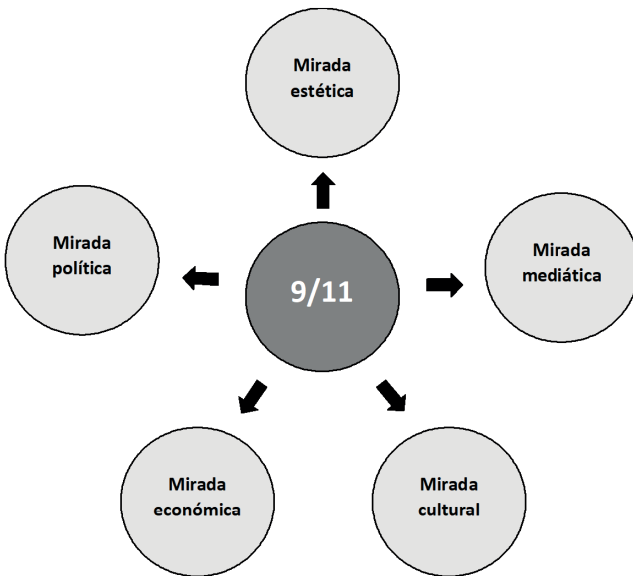
En este contexto la línea, el grupo y el semillero de investigación alimentan de teoría y de práctica la electiva, asignatura con una intensidad de 3 horas semanales durante 16 semanas, lo cual permite vivir un proceso individual y colectivo en la mediatización del conocimiento, y a la vez exige seleccionar algunos temas y contenidos a tratar, con una estrategia que enfoque la experiencia de aprendizaje en algo concreto y posible de asimilar en el tiempo.

Al abordar la idea de Educación mediatizada o de mediatización del conocimiento me pregunté: ¿a quiénes estamos formando como maestros y sujetos históricos?, ¿cómo hacer del proceso de investigación y creación una experiencia que aporte elementos metodológicos para los maestros de medios y educación que están

en formación?, ¿qué estrategia educomunicativa es más pertinente utilizar como proyecto de aula o como proyecto integrador?

Como lo expliqué es la introducción, tuve un pretexto de investigación y creación que partió de una pregunta dirigida a los estudiantes: ¿existe alguna relación entre la obra Poeta en Nueva York y los atentados del 9/11 que nos permita desarrollar un proceso educomunicativo en la asignatura electiva?, la búsqueda de respuestas generó el interés en ellos y nos propusimos aportar elementos de contexto para observar las opciones que teníamos.

Entonces me propuse provocar múltiples miradas y estimular la curiosidad de los estudiantes a través de los lenguajes y los relatos audiovisuales, para acompañar el proceso con la lectura de textos teóricos y de opinión.

Gráfico 2 – Múltiples miradas al 9/11. Experimento educomunicativo. Electiva en Educación mediatizada

Fuente: Elaboración propia.

Visualizamos dos reportajes en relación con la experiencia de Federico García Lorca en Nueva York producidos por la Radio y televisión española RTVE, a la vez que recopilamos imágenes, GIF y fragmentos de videos de lugares y personajes mencionados en los programas de televisión.

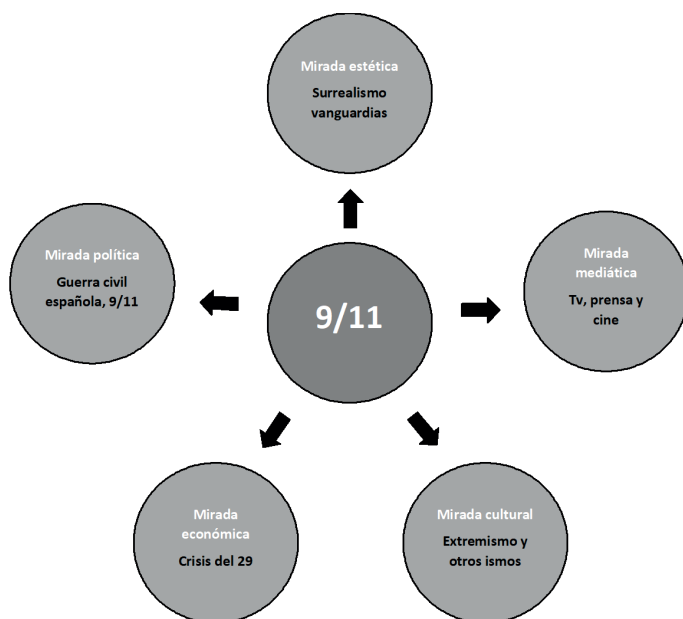
A partir de allí se hizo una primera lectura de la obra poética que Lorca concibió en aquellos sitios y establecimos relaciones simbólicas e históricas a partir de estos materiales.

Una segunda actividad implicaba acercarse a la Guerra Civil Española a través de la ficción con la visualización de dos películas: *El laberinto del Fauno* de Guillermo del Toro, y *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda, y a partir de allí ampliamos el archivo con la indagación los hechos que llamaron más nuestra atención en los filmes, en relación con la guerra y la desaparición del poeta andaluz.

Otro paso consistió en observar el documental Fahrenheit 9/11 de Michael Moore, ejercicio acompañado por la lectura de artículos escritos días, semanas o meses después de los atentados, por pensadores como José Saramago, Noam Chomsky o Ignacio Ramonet y otros (2001).

Y para ese momento pudimos discutir sobre los aspectos políticos, sociales y culturales que pudieron generar el atentado, pues nuestras miradas se amplificaron gracias a la lectura intertextual.

Volvimos a la pregunta inicial para reflexionar si existe algún vínculo de anticipación entre Poeta en Nueva York y los atentados a las Torres Gemelas, y nos propusimos elaborar nuestra interpretación creativa del fenómeno observado.

Gráfico 3 – Nivel de profundización. Múltiples miradas al 9/11.
Experimento educomunicativo. Electiva en Educación mediatizada

Fuente: Elaboración propia.

Ya en la fase de creación hicimos entrevistas a docentes, escritores e investigadores de nuestra ciudad para ampliar el tema, y resolver dudas que se generaron en diferentes momentos del proceso hasta ese momento.

Como nos preparábamos para elaborar un guion que se grabó a la manera de un video proceso (Ferrés, 1992), y un texto reflexivo con los referentes teóricos de la asignatura electiva, en este punto del curso abordamos los conceptos que sustentan este experimento: *el aprendizaje por experiencia directa y el aprendizaje por experiencia mediatizada* planteado por Jerome Bruner y David Olson (1973), *la narración y la argumentación como dos modalidades*

*de pensamiento* (Bruner, 2010), la idea de *mediatización* de Eliseo Verón (2001), y la de *mediación pedagógica* sustentada por Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez (2007).

## Resultados

Con el material recopilado por todos nosotros en el proceso, con mi vivencia y mi memoria autobiográfica, con lecturas, apuntes de clase y visualización de reportajes y películas, hice *un guion* que se sale de las reglas que se manejan en la industria audiovisual, pues quería documentar el proceso a la vez que la grabación en sí misma mostrara nuestra experiencia de aprendizaje, de allí que no pretendía obtener como resultado un video arte, ni un video documental, ni un video didáctico.

Quise que viviéramos una experiencia multisensorial, multidimensional y multimedia que dio como resultado un hipertexto en *video* titulado: poema visual *La aurora de Nueva York*, como un homenaje a las víctimas de la guerra a lo largo y ancho del planeta, pero sobre todo un homenaje a Lorca en los 80 años de su desaparición y a las víctimas que durante y después del 9/11, han perecido en una confrontación irracional por ejercer control y poder sobre recursos naturales sobre todo los energéticos.

Y los estudiantes produjeron el *video proceso* y actuaron en el, presentaron sus *entrevistas*, un *video tras de cámaras* como documento audiovisual, y un *ensayo* en el que reflexionaron el proceso a partir de la teoría que abordamos en el curso.

Queda por indagar a futuro de qué manera se transformó su capacidad para aprender y enseñar en aquel proceso de investigación y creación, en el que se articularon y combinaron lenguajes, códigos, medios, mediadores y mediaciones y se produjeron múltiples miradas alrededor del fenómeno ya enunciado.

## Discusión

Como he dicho antes, el experimento está basado en los atentados a la Torres Gemelas o 9/11 en el año 2001 y las relaciones que existen con la obra Poeta en Nueva York de Federico García Lorca, escrito en aquella ciudad entre los años 1929 y 1930.

El proceso de mediatizar el conocimiento que adquirimos en esta experiencia de aula nos permitió conocer, reflexionar, explicar y aprender de uno de los fenómenos mediáticos, culturales y políticos más complejos del siglo XXI y su impacto en la sociedad contemporánea.

Esta reflexión que comencé en Colombia la continué en España, cuando a finales del año 2016 comencé el doctorado en Comunicación y Periodismo como integrante del Gabinete de Comunicación y Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Allí me encontré con una serie de investigaciones y publicaciones de vanguardia relacionadas con la Alfabetización mediática e informacional, que me permitieron indagar de qué manera se está configurando este campo de estudios, acercarme a metodologías y a experimentos que nosotros hacemos en clases con los mismos propósitos pero con otros nombres.

Una de las publicaciones que más me llama la atención es *Ideas para aprender a aprender* editado por José Manuel Pérez Tornero y Santiago Tejedor (2016), quienes coordinan el grupo de investigación del que hago parte.

En esta obra hay dos conceptos clave que me resultan útiles para lo que he expuesto aquí, se trata del *learning plot* o guion del aprendizaje, "que es la pieza del proceso en la que se vierten, como si de un crisol se tratara, los conocimientos que se quieren trasladar al estudiante, y las técnicas y formatos de entretenimiento que van a convertir al producto resultante en un programa mediático pero con contenidos académicos" (Pastor, 2016, p. 59).

El guion lejos de ser un texto instruccional, un tutorial, es en sí mismo *el medio y el mensaje*,pues se trata de un aprendizaje que se adquiere a la vez que se construye el texto que documenta el proceso.

El guion es extensión de la enseñanza y del aprendizaje, es expresión y memoria colectiva de sujetos del conocimiento, es *poiesis* y *autopoiesis* en la ecología mediática del conocimiento en la que *el maestro es el mensaje*, igual ocurre con el título de este escrito que es producto de una sinécdoque y de una analogía al mismo tiempo, en relación con la expresión de McLuhan (1996): el medio es el mensaje, aforismo que se ha utilizado en el contexto educativo según Lance Strate (2012), cuando la antropóloga Ashley Montagu plantea que en la enseñanza es el método y no el contenido el que constituye el mensaje, y que el proceso de culturizar a una persona no depende de la trasmisión del conocimiento, sino de la manera que el profesor lo trasmite.

Ahora bien, la idea de "learning by doing (también conocido como "aprender haciendo" o "aprendizaje orientado a la acción") coloca el foco de atención del proceso pedagógico en las aportaciones y la autonomía del educando que aprende "haciendo". Se produce una traslación de las didácticas cognitivistas a aproximaciones derivadas del constructivismo. Este modelo reivindica la posibilidad de que el estudiante aprenda a través de la resolución de determinadas situaciones complejas, en permanente intercambio con ella" (Rafuls, 2016, p. 173).

El aprender haciendo se puede entender como aprender a la vez que se lee, se piensa, se juega, se actúa, se narra, se explica, se habla, se escribe o se graba un video. Solo que en esa cita entiendo el énfasis que se quiere poner en la producción de algo, que bien puede ser un discurso, una puesta en escena, un texto o un relato audiovisual y en todo ello se da la representación del conocimiento.

De allí parto para identificar que el *learning by doing* lo vivimos en todo el proceso de mediatización del 9/11 y Poeta en

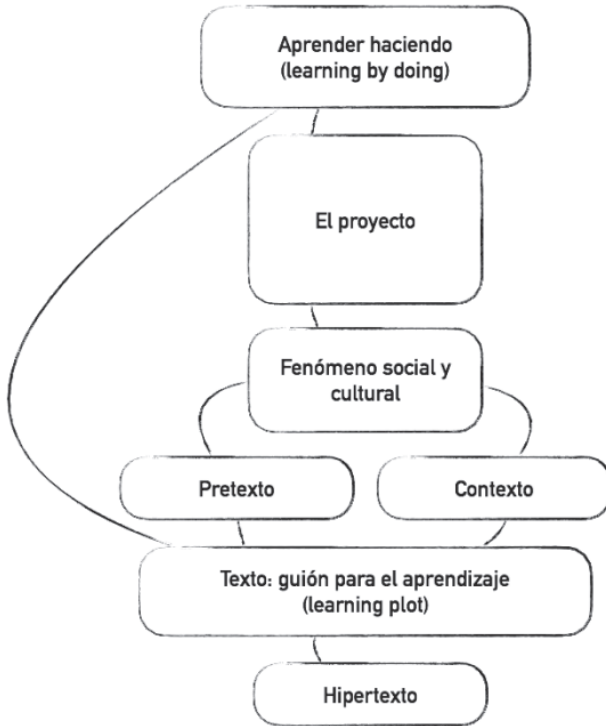
Nueva York, pues el proyecto fue un pretexto para aprender a abordar un fenómeno social y cultural a través de la indagación colectiva y la elaboración de textos como el guion o *learning plot* (lo que yo llamo en el experimento guion del video proceso).

Y no es *casual*, es *causal* que quienes estamos experimentando e indagando metodologías de enseñanza y aprendizaje inscritas en las fructíferas relaciones entre comunicación y educación, encontremos nuevas maneras de nombrar lo que desde el siglo pasado nos han heredado los maestros fundadores de la educación y los medios como Célestin Freinet (2006), y de la comunicación y la educación dialógicas como Paulo Freire (2008) y Mario Kaplún.

## Conclusión

Así que fruto de esta exposición y de esta reflexión, considero que el aprendizaje orientado a la acción (*learning by doing*) es un enfoque útil en las metodologías de enseñanza y aprendizaje por proyectos, por descubrimiento y por preguntas.

Que para nosotros se expresó en el guion de aprendizaje (*learning plot*), y en el hipertexto a través de múltiples lenguajes, medios, mediadores y mediaciones del conocimiento como lo podemos observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 4 – Learning by doing and learning plot in the mediation process

Aprender haciendo (learning by doing)

El proyecto

Fenómeno social y cultural

Pretexto

Contexto

Texto: guión para el aprendizaje (learning plot)

Hipertexto

Fuente: Elaboración propia a partir del experimento de mediatización del 9/11, Poeta en Nueva York y el texto Ideas para aprender a aprender editado por José Manuel Pérez Tornero y Santiago Tejedor.

En ese sentido la mediatización del conocimiento trascendió y multiplicó nuestras miradas en el diseño, la implementación y la evaluación del proceso, momentos en los cuales se hizo progresiva y simultánea la narración (*storytelling*) y la actuación (*performance*), pues vivimos la experiencia educativa como narradores y personajes del conocimiento, en un acontecimiento mediático compuesto por el guion, el video proceso y la reflexión teórica.

Gráfico 5 – Mediatización del conocimiento de un fenómeno social y cultural por medio de la narración y la actuación del docente y los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir del experimento de mediatización del 9/11, Poeta en Nueva York.

Para concluir puedo decir que en este tipo de experimentos *el docente es el mensaje en la mímesis de la diégesis educativa*, pues asume el problema de la representación del conocimiento en la invención del relato, del discurso y del texto, como un fenómeno ético, estético y formal.

Estimula la creatividad, el aprendizaje por analogía y el pensamiento metafórico, puede observar que si asume la mediatización desde la comunicación y la educación dialógicas, las educación resulta un acto democrático que permite la construcción colectiva del saber, a partir de variados recursos, sistemas simbólicos y a las posibilidades formativas que ofrece la mediación pedagógica.

## Referências

APARICI, Roberto. *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2011.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa, 2010.

BRUNER, Jerome S. y OLSON, David R. “Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada”. *Revista Perspectivas,* v. 3, n. 1, pp. 21-41, Madrid: UNESCO, 1973.

BUCKINGHAM, David. *Educación en medios.* Barcelona: Paidós, 2005.

FERRÉS, P. Joan. *Vídeo y educación.* Barcelona: Paidós, 1992.

FERRÉS, Joan y PISCITELLI, Alejandro. “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Comunicar,* v. 19, n. 38, Huelva, 2012.

FREINET, Célestin. *La educación por el trabajo.* México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

GARCÍA, L. Federico. *Poet in New York.* England: Penguin Classics, 2002.

MARÍN, O. Diego Leandro. “La educación mediatizada: distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento”. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 24, n. 44, Salvador: Universidade do Estado da Bahía, 2015

MCLUHAN, Marshall. *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano. 1ª ed.* Barcelona: Paidós, 1996.

MORAGAS SPÀ, Miquel de. *Interpretar la comunicación: estudios sobre medios en América y Europa*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

PAULO, Freire. *Pedagogía del oprimido***.** México: Siglo XXI editores, 2008.

PÉREZ, Francisco Gutiérrez y CASTILLO, Daniel Prieto. *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2007.

PÉREZ, T. José Manuel y VARIS, Tapio. *Alfabetización mediática y nuevo humanismo.* Barcelona: Editorial UOC, 2012.

RAMONET, Ignacio et al. *Gambito de torres: dos caras del terrorismo*. Bogotá: FICA, 2001.

SCOLARI, Carlos A. (org.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Editorial GEDISA, 2015.

STRATE, Lance. “El medio y el mensaje de McLuhan”. *Málaga: Infoamérica, Iberoamerican Communication Review*, 2012. Disponible en: <https://www.infoamerica.org/icr/n07_08/strate.pdf>. Acceso: 11 sep. 2017.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000.

VERÓN, Eliseo. *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Editorial Norma, v. 21, 2001.

# 10

# Educação e relações raciais: formação continuada de professores

Iolanda de Oliveira
Elson Luiz Barbosa Filho

## Apresentação

Este trabalho emerge do curso de formação continuada em nível de especialização, ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, intitulado *Educação e Relações Raciais*. O curso tem como objetivo geral oferecer a profissionais que atuam na educação básica a oportunidade de adquirir a qualificação necessária para uma atuação transformadora em face à condição do negro neste setor, estendendo a sua atuação a outros grupos colocados em situação de inferioridade, em busca da equidade educacional.

Nesta produção, são feitas algumas considerações sobre o tema racismo e sobre a sua necessária inclusão na formação acadêmica, devendo-se também incorporar nesta formação as teorias que comprovam a ausência de sustentação científica deste tipo de comportamento.

Recupera-se também neste trabalho a didática como ciência da educação, cuja função, entre outras ciências, é indispensável para que o processo educacional seja realmente um fator de promoção humana, contribuindo para romper com a permanente situação de inferioridade do negro neste setor, a despeito das políticas de ações afirmativas vigentes na educação brasileira contemporânea.

Como parte principal deste estudo, adentra-se nas particularidades da formação continuada oferecida pelo programa, que evidencia as formas pelas quais, conjugando as diferentes dimensões

da Didática, recorre-se a sua dimensão técnica, que é um aspecto desta ciência necessário para que as transformações pretendidas no âmbito das relações raciais em educação sejam materializadas. Por outro lado, reconhecem-se as contribuições de outros componentes curriculares para o alcance do objetivo proposto para o curso.

Apresentam-se, ainda, os resultados de um dos projetos de transformação desenvolvidos na Educação Infantil, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, que evidencia as formas pelas quais o objetivo da formação continuada proposta pelo PENESB concretizou-se.

## Introdução

A rigor, toda a área de conhecimentos em sua produção deverá visar o bem-estar da humanidade e a preservação do planeta, a partir dos fatores que por sua relevância podem contribuir para o propósito anunciado. Entende-se que, mesmo no âmbito das denominadas Ciências Exatas e da Terra, esse deve ser o propósito de todo cientista na busca de novos saberes.

A racialização do mundo apontada por Octávio Ianni ultrapassa "as fronteiras geográficas, sociais, políticas e culturais das nações em todo o mundo" (Ianni, 1996, p. 8), atingindo a todos os setores de atividade humana e, particularmente, a educação. Provoca, assim, perturbações na vida social, que, racializada, exige de parte da humanidade a busca de conhecimentos, de práticas sociais e de políticas que visem à desconstrução dessa racialização.

Sabe-se que a Educação é um dos setores sociais fortemente atingidos pelo racismo. Setor este que, na verdade, deve ter como finalidade a promoção humana e ao qual compete desnaturalizar as situações sociais que provocam a subalternidade da população negra, o que significa comprometer-se com a construção

de relações raciais pautadas no respeito e, sobretudo, no diálogo entre os diferentes.

Se, por um lado, a educação escolar não é o único setor que deverá ocupar-se da desconstrução dos equívocos construídos socialmente sobre as raças humanas, o espaço escolar, no qual tais equívocos são projetados, diante disso, não se pode omitir diante da segregação racial mundial, com suas particularidades em nível nacional.

O Brasil, sendo atualmente o país mais negro do mundo fora do continente africano, tem as relações raciais perpassadas, ao longo dos séculos, com avanços e recuos a partir da colonização, pelas constantes evidências da coexistência do par opressão/resistência, sendo que esta última nem sempre emerge com a intensidade necessária para enfrentar as situações de racismo, quer seja em relação às medidas racistas oriundas do poder constituído, quer seja nas relações cotidianas e/ou institucionais.

Nas últimas décadas, assistimos no Brasil aos expressivos avanços das políticas públicas que visam a desconstruir as desigualdades raciais. Pode-se afirmar que, formalmente, principalmente no setor da Educação, a igualdade racial foi atingida. A partir da Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996, entre outras determinações legais, resoluções, diretrizes nacionais e planos, temos, a rigor, o alcance desse princípio.

Entretanto, no espaço da prática onde as transformações devem ocorrer, em busca da igualdade substantiva, temos uma realidade na qual a educação oferecida só excepcionalmente incorpora a busca concreta da igualdade racial. As medidas políticas para possibilitar um trabalho pedagógico comprometido com a igualdade só esporadicamente ocorreram, ameaçando as conquistas formais das últimas décadas. Diante de tal situação, indagamos: qual o papel da Didática na promoção da igualdade racial?

Recorremos, ainda, a esse componente curricular, sem abandonar as outras áreas de conhecimento pedagógico, entre outros motivos, por conta de nossa atuação ministrando aulas de Didática, de forma que temos, portanto, mais liberdade acadêmica para falar sobre este campo de conhecimentos, cuja contribuição para que se estabeleça uma relação de unidade teoria/prática é indispensável.

Esta ciência de caráter pedagógico tem espaço a partir da ação intencional de educadores para com os educandos. Cria-se, com isso, um conhecimento sistematizado, que emerge no século XVII com o educador Comênio, que visa a democratização do ensino, sem, entretanto, atentar para a necessidade de romper com o caráter transmissor dos conhecimentos, admitindo um método único e o ensino simultâneo.

Faz-se necessário ressaltar que, precedendo o movimento da Escola Nova, tem-se a disseminação do pensamento de Johann Friedrich Herbart, conservador que exerceu grande influência no pensamento dos educadores. Apesar de partidário de uma pedagogia tradicional, Herbart opõe-se à memorização sem a compreensão dos fenômenos e tem posição favorável à organização e estruturação dos processos de ensino. Sua posição conservadora é percebida por considerar que o ensino deve consistir em acumular ideias nos estudantes.

A partir da educação mediada pelo movimento da Escola Nova e, posteriormente, por uma pedagogia que enfatiza a relação entre o trabalho escolar e as classes sociais, têm-se, atualmente, uma pedagogia progressista que propõe uma educação comprometida com a promoção dos grupos socialmente rechaçados, entre os quais está a população negra. Este tipo de pedagogia desestabiliza a naturalização da condição de inferioridade de determinados grupos, respaldando a educação das relações raciais.

## Recuperando o aspecto técnico da didática como recurso para a educação das relações raciais

### 1 – Considerações iniciais

Para discutir o papel da Didática na educação das relações raciais, há de se determinar o seu âmbito e a sua abrangência. Inicialmente restrita à ação docente, a Didática amplia a sua abrangência, destacando-se a produção de alguns autores que incluem os projetos escolares como parte desta ciência da educação.

No período de ditadura militar no Brasil (1964-85), a educação fundamentou-se em uma pedagogia conservadora, de caráter tecnicista e, consequentemente, a Didática privilegiou o aspecto técnico com exclusividade, com o propósito de manter a situação vigente.

Nas últimas décadas, no entanto, constata-se uma reação à Didática tecnicista. É publicada nos anos 1990 a obra organizada por Vera Maria Candau intitulada *Rumo a uma nova didática*, na qual a organizadora critica uma didática puramente instrumental e propõe uma denominada fundamental, afirmando que "A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática" (Candau, 1993, p. 9).

Essa proposta provocou uma significativa mudança no âmbito da Didática. Percebe-se ao longo da nossa experiência com a formação continuada de professores que a dimensão técnica foi abandonada em grande medida, privilegiando-se o aspecto político, principalmente nas instituições públicas.

Como consequência do exposto, os egressos dos cursos de licenciatura, inclusive dos cursos de pedagogia, são desprovidos do domínio *do como fazer*. Em alguns casos, politicamente preparados, os licenciados, desprovidos dos conhecimentos técnicos para

elaborar os seus projetos de trabalho, mostram-se frágeis diante das imposições de órgãos superiores que determinam e supervisionam o seu fazer profissional, violando a sua autonomia profissional. Para o enfrentamento desta situação, entende-se que se torna necessária uma atuação docente que garanta o domínio dos conhecimentos pedagógicos e os conteúdos particulares das áreas de conhecimentos que ministrará, bem como a formação política sobre a educação, que deverá ter o papel de promover o homem, mas também a formação técnica sobre o como fazer.

Os docentes, não raro, são reduzidos a meros técnicos, executores de projetos dos quais não participaram da elaboração, renunciam a sua autonomia profissional, porque, entre outros motivos, tiveram uma formação didática desprovida do aspecto técnico.

Do ponto de vista da formação continuada de profissionais da educação, o Penesb,[1] percebendo tal omissão na formação inicial dos cursistas, propõe-se a recuperar o aspecto técnico da Didática de forma concomitante com os aspectos humanos, políticos, sociais e psicossociais, por meio da inclusão obrigatória no curso de especialização em Educação e Relações Raciais da elaboração, desenvolvimento e avaliação de um plano de transformação, que é o plano de curso de parte de cada cursista. Procura-se incluir nesse plano conhecimentos que explicam a condição da população negra na sociedade, sem abandonar outros saberes relevantes para a formação dos estudantes.

Outro fator para a proposta de recuperação do aspecto técnico da Didática nos cursos ministrados pelo programa requer também como fundamento a *pesquisa-ação* nos moldes propostos por René Barbié, que propõe o rompimento epistemológico com a pesquisa do tipo clássico e a realização de investigações a partir de projetos de transformação, no âmbito das ciências humanas.

---

1. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.

Ressalta-se ainda que cada cursista elabora, como trabalho final, seu projeto de trabalho sob orientação de um professor que o acompanha durante a execução, avaliação e realização do relatório final do trabalho realizado, que deverá, entre outros aspectos, esclarecer quais os conhecimentos que emergem desta prática transformadora.

O comportamento observado nos cursistas diante da proposta de elaborar o próprio projeto de trabalho, com o propósito, entre outros, de desestabilizar o racismo, é o de estranhamento, de surpresa, como se a tarefa proposta não estivesse incluída no exercício da docência. Este comportamento evidencia a fragilidade da formação inicial, o que provoca certo conformismo diante da violência praticada pelos órgãos oficiais, ao impor programas de educação alheios a sua participação. A renúncia ao direito de planejar a própria prática compromete qualquer proposta de uma educação transformadora.

Neste trabalho, é pertinente destacar que o currículo, que surge nos primórdios do século XX, tem como determinantes as preocupações de educadores norte-americanos com a escola. Estamos diante de uma questão epistemológica no sentido de esclarecer qual o âmbito da didática e do currículo e suas possíveis interfaces. Sem ter clareza destas questões, ousamos considerar como espaço da Didática, não com exclusividade, a ação docente. Sem descartar a influência das atividades escolares para além da ação do professor no comportamento dos estudantes, consideramos que é a docência a grande responsável pelas transformações das relações raciais no âmbito da escola.

A partir da posição mencionada, o PENESB, sendo responsável pela formação continuada de profissionais que atuam na educação básica, elaborou uma proposta de formação com vistas à transformação principalmente das práticas docentes objetivando,

entre outras pretensões, recuperar o protagonismo do professor e resgatar sua autonomia pedagógica.

A proposta parte das seguintes situações:

- O esgotamento das pesquisas que comprovam com exclusividade a existência de práticas pedagógicas nas quais o racismo é evidenciado, mantendo-se no âmbito da denúncia;
- A pesquisa do tipo tradicional, em universos empíricos que se restringem à constatação, sem o comprometimento com as práticas transformadoras, o que nos parece antiético, sobretudo por transformar os docentes em objetos de especulação científica;
- O reconhecimento de que toda a prática produz saberes, os quais deverão ser detectados pelos docentes no sentido de buscar continuamente o aperfeiçoamento do seu trabalho para promover os estudantes, tendo em vista a sala de aula como o espaço de maior convivência dos alunos.

Vale mencionar que são as atividades que se realizam sob a responsabilidade docente que ocupam a maior parte do tempo em que o aluno permanece no ambiente escolar e este, portanto, é o lugar de maior convivência e interação entre os estudantes e onde efetivamente a igualdade formal tem maior chance de concretizar-se, não sendo desprezível o espaço institucional em sua totalidade.

É inegável que, sendo o lugar privilegiado da educação sistematizada, intencional e obrigatória de quatro a 17 anos, necessariamente a instituição escolar, a sala de aula, abriga a maior parte da população por um significativo período de suas vidas, oportunizando largamente uma formação que promova elevado percentual da população que passa pela instituição.

Com base nessa pesquisa, foi possível obtermos orientações, principalmente, pela proposta de *pesquisa-ação* apresentada por

René Barbier – sem abandonar aspectos da pesquisa do tipo tradicional. O curso ministrado exige que todos os cursistas elaborem um Projeto de Transformação, isto é, um plano de curso incluindo conhecimentos sobre o negro, entre outros. Desse modo, recupera-se a autonomia profissional do professor, que consiste na elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho docente como um todo, paralelamente à orientação acadêmica que o acompanha em todas as fases deste processo.

A formação ministrada tem também como propósito garantir uma relação de unidade teoria/prática no processo educativo. Esta medida tem-se comprovado exitosa, com resultados extremamente relevantes.

Verificou-se em trabalhos anteriores e ainda comprovou-se não somente a grande contribuição dos trabalhos realizados para fortalecer a identidade racial dos estudantes negros, mas também para mudar a percepção dos alunos brancos em relação aos pretos e pardos, tornando as relações raciais dialógicas menos tensas e mais fraternas.

É importante notar que, com a ampliação do curso, foram apresentados em 2015 os resultados de 75 trabalhos de concluintes, após, em coerência com a atuação profissional dos cursistas, sua organização em cinco grupos. Tais cursistas foram orientados na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos pedagógicos de transformação. Dentre os cinco grupos, quatro foram compostos por profissionais da educação básica e um formado por outros profissionais. Além disso, para a elaboração dos trabalhos, todos foram convidados a elaborar coletivamente roteiros mínimos para orientar a sua prática na realização do trabalho proposto.

Em síntese, com base na análise da produção dos cinco grupos compostos pelos professores orientadores e cursistas, propusemos também coletivamente, como obrigatório, um roteiro para a realização dos trabalhos propostos.

Para o grupo de profissionais que não atuam em educação, foram acordadas duas possibilidades: um trabalho caracterizado por um projeto de transformação ou uma pesquisa do tipo clássico, resultando em dois roteiros.

Paralelamente ao desenvolvimento dos trabalhos, foram elaborados relatórios parciais quinzenais e, no final do semestre, teve-se a elaboração do relatório final. Em ambos os momentos, os cursistas determinaram, gradativamente, os saberes oriundos das suas práticas transformadoras.

Nos trabalhos realizados, temos aspectos extremamente positivos, por transformarem as relações raciais na escola a partir da assimilação de saberes que desconstroem a ideia de inferioridade dos negros. Por outro lado, enfrentam-se as seguintes limitações:

- A não aceitação da metodologia da *pesquisa-ação* nos meios acadêmicos;
- As limitações dos cursistas oriundas da formação inicial, isto é, a frágil formação pedagógica dos licenciados, com exceção dos pedagogos, e a eliminação da dimensão técnica da Didática;
- O tempo do curso, que reduz as possibilidades de eliminar as lacunas da formação inicial e de garantir o domínio satisfatório de referenciais teóricos para serem confrontados com os dados do campo pesquisado.

## 2 – Apresentando os resultados de um dos 75 trabalhos realizados na Educação Básica e em outros espaços de trabalho

Pretendia-se, inicialmente, apresentar pelo menos um trabalho de cada um dos cinco grupos nos quais os cursistas foram classificados. Entretanto, a riqueza e a complexidade das produções mono-

gráficas e o tempo disponível tanto para elaboração quanto para apresentação deste estudo exigiram a limitação de apresentar aqui apenas um, que selecionamos entre as produções sobre a Educação Infantil.

Desta forma, a seguir, apresentamos os resultados das realizações de uma concluinte do curso que atua nesse nível de ensino, pelos seguintes motivos: sendo a Educação Infantil uma necessidade dos grandes centros urbanos, é o período em que a instituição escolar deverá ter a pretensão de dar continuidade à formação iniciada na família, sendo este o momento em que se torna mais propícia uma educação para a promoção humana por sua precocidade, quando a ação pedagógica poderá ter caráter preventivo em relação ao comportamento dos sujeitos para com os diferentes, principalmente para com aqueles que são socialmente rechaçados, sendo alvo de estereótipos e de preconceitos; em segundo lugar, ao fazer a leitura do trabalho, percebeu-se que o mesmo pode constituir-se como referência para os outros níveis de educação escolar, inclusive para o ensino superior, com as devidas adequações.

Trata-se do trabalho intitulado *A literatura infantil e a busca de novos referenciais para a valorização da identidade negra*, realizado por uma professora de uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro, em uma turma composta de 18 crianças com idade de três anos. A professora autodeclara-se negra e igualmente identifica todas as crianças como negras. Fazendo referência a sua auxiliar, não declara a cor desta.

A despeito das qualidades evidenciadas, o trabalho selecionado não foi apresentado nos moldes sugeridos para elaboração dos planos de curso, incluindo, no entanto, todas as partes de um trabalho científico de forma global, caracterizado por uma certa dispersão, mas incorporando um conteúdo extremamente significativo. O plano inclui de modo indiferenciado, por meio de itens, todas as partes determinadas para elaboração do plano de trans-

formação pedagógica, dando significativas contribuições para a educação das relações raciais.

Há um distanciamento, a princípio, do modelo elaborado coletivamente. Apresenta-se ora como previsão, ora como resultado do exercício docente, articulando em um todo os objetivos, conteúdos, metodologia, resultados e saberes evidenciados na prática transformadora, sem perder o mérito de um trabalho que deve ser apontado como referência para outras práticas educativas para a incorporação didática da educação para as relações raciais.

Com o propósito de manter fidelidade ao que foi produzido pela autora, ao mesmo tempo em que se pretende fazer a mediação entre o trabalho e o leitor, apresentamos largamente transcrições dos originais. Na parte inicial da sua monografia, a docente assim se expressa:

> Ao colocar em prática meu plano de transformação, felizmente percebi que a Educação Infantil, segmento no qual atuo, é um lugar de ricas possibilidades. Neste segmento as crianças se encontram muito ansiosas para explorar o mundo e isso significa interagir com todos sem fazer diferenciações entre as pessoas. O meu trabalho serviu e servirá para fortalecer laços de amizades, solidariedade e garantir a manutenção do respeito pelas diferenças de cada um.

> Em muitas situações, eu senti o peso da responsabilidade de levar novos conhecimentos, informações e atividades para tratar das questões raciais, sem provocar nas crianças um efeito contrário, uma vez que o objetivo maior foi despertar o olhar para as diferenças. Nos momentos em que de alguma forma a palavra diferença surgiu em minha sala de aula, foi tratada como novas possibilidades de aprendizagem, sempre com ênfase em aspectos positivos.

Dialogando com a teoria, a professora continua:

> Em relação ao conceito de diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2000) afirma que a identidade é marcada pela diferença, e continua, são princípios que se relacionam. As diferenças, principalmente entre grupos raciais, são consideradas mais importantes e valorizadas do que outras, sobretudo em determinados tempos e espaços, particularizando os fatos ocorridos na vida dos sujeitos.

Ainda segundo o mesmo autor, a professora transcreve:

> A diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos por meio de exclusão. Por isso, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas. Mas apesar deste fator, investimos nas identidades porque elas nos ajudam a termos uma compreensão sobre o nosso eu, a nossa subjetividade que envolve a psiquê humana (Silva, 2000, p. 116).

Percebe-se que há de parte da autora um empenho em dialogar com as produções pertinentes aos temas por ela selecionados para a dinâmica do seu trabalho, em um esforço que comprova um significativo domínio de teorias que dão sustentação às atividades que realiza.

Continuando o seu relato, a educadora assim se expressa:

> A experiência de colocar em prática o meu trabalho ultrapassou as barreiras da frieza teórica para sensibilizar a minha prática pedagógica. Sensibilizar no sentido de apurar o meu olhar, em relação à realidade escolar na qual estou inserida, ao mesmo tempo em que ao mediar o contato dos meus alunos com saberes que antes lhes eram desconhecidos, tive também oportunidade de aprender e ainda rea-

> valiar a minha prática de ensino à medida que as atividades do plano eram aplicadas.
>
> Ao colocar em prática as atividades pedagógicas propostas na elaboração do meu trabalho, senti na pele o aspecto flexível que o planejamento e o currículo possuem, pois no decorrer das atividades precisei fazer muitas adaptações para facilitar a compreensão da minha proposta por parte dos meus alunos. Tais modificações também foram influenciadas pela necessidade de adequar as atividades aos recursos disponíveis na escola. As atividades extraclasse, entre outras, modificavam a rotina em sala de aula. Com as atividades relacionadas ao meu plano de transformação, foi possível perceber o quanto as crianças, mesmo as bem pequenas na faixa etária dos três anos, são observadoras e conseguem sinalizar que estão compreendendo o sentido de conhecer a diversidade em nosso meio social.
> A relevância dos estudos propostos reside na ideia de proporcionar aos meus alunos o contato com a cultura e história que influenciaram a formação do povo brasileiro. A descendência africana está presente no cotidiano deles e de todos nós, por isso se faz tão necessário saber conviver com as diferenças, reconhecer possíveis situações preconceituosas, agir contra práticas de racismo e principalmente ter orgulho e respeito pelo seu pertencimento racial.

Percebemos que nestas falas destaca-se o olhar atento da professora para com a realidade, expressando o seu comprometimento com a verdade que emerge da sua prática, evidenciando o seu esforço para manter fidelidade ao que realmente ocorreu. O seu esforço de neutralidade aproxima-se do que Milton Santos denominou de "intelectual genuíno" (Santos, 1998), o qual busca a verdade independente de interesses particulares.

Em outro momento, a autora assim se expressa:

> A educação infantil é um espaço privilegiado para cultivar as relações raciais harmoniosas, uma vez que os alunos não foram contaminados pelos estigmas do preconceito e da discriminação. O início da vida escolar da criança é o momento ideal para que as noções de respeito às diferenças, a diversidade, o racismo e a cultura sejam tratados para estimular nas crianças a vontade de querer conviver com seus colegas sem o estabelecimento da segregação.

A literatura na educação, nessa perspectiva, pode funcionar para a eliminação do racismo e das desigualdades.

> Em momentos anteriores às atividades, a apresentação dos contos de origem africana, os meus alunos gostavam de histórias clássicas da literatura infantil, mas não encontravam nelas referenciais de personalidades negras para se identificarem. Ao colocar em prática as atividades propostas do meu planejamento anual de aulas, percebi um grande interesse pelos contos apresentados e uma notável participação das crianças em recontar as histórias, fazer comentários na rodinha. Até mesmo as que falavam pouco passaram a se expressar com mais facilidade por motivo da identificação com as histórias contadas.

Continuando seu relato, a professora afirma que havia expectativa inicial de contos clássicos de matriz eurocêntrica sobre princesas e castelos, ao que respondeu afirmando a existência de personagens pertencentes à realeza africana, o que provocou grande interesse e entusiasmo de parte das crianças.

Referindo-se a documentos oficiais, a autora comprova ter clareza da limitação dos mesmos, ao se restringirem à literatura, artes e história como espaços para estudos sobre a questão negra, demonstrando o reconhecimento da presença da dimensão negra em todas as áreas do conhecimento. Enfatiza o caráter

interdisciplinar do conhecimento, fazendo opção pela interdisciplinaridade no seu trabalho e esclarece: “Na educação infantil, a flexibilidade didática permite ao professor trabalhar a partir da literatura infantil, com a contação de histórias e as diversas áreas do conhecimento de forma integrada. Dessa forma, o aluno tem contato com o todo”.

Em seguida, relata que a partir da história *Bruna e a galinha d’Angola* trabalhou cores, formas, quantidades, tempo, espaço, lugar, distância e animais, envolvendo, portanto, não somente os conhecimentos sobre o negro, mas outros que são necessários para promover as crianças em sua formação mais global.

A profissional narra, a partir do recurso às histórias *Menina bonita do laço de fita*, *Bruna e a galinha d’Angola*, *As tranças de Bintou* e *O menino marrom*, os seguintes comportamentos:

> Todas as histórias serviram de alguma forma para os alunos se olharem com mais carinho, respeito e identificação com o outro... Um fator que considero muito positivo foi a reação das crianças após a contação da história *Menina bonita de laço de fita*. Tanto as meninas quanto os meninos passaram a olhar-se com mais frequência no espelho passando a ter mais preocupação com a imagem. As meninas passaram a se admirar por mais tempo diante do espelho e os meninos passaram a perceber e a elogiar as meninas quando bem arrumadas, destacando-se a fala de um menino: Tia, as meninas ficam penteando o cabelo toda hora, elas querem ficar igual a menina do livro.

Apesar das críticas que são feitas à obra de Ana Maria Machado, *Menina bonita de laço de fita*, por intelectuais e militantes, a história provoca nas crianças comportamentos extremamente positivos. É recomendável aos críticos e à autora tomarem conhecimento dos resultados da leitura desta obra para as crianças e de-

terminarem a eliminação dos aspectos apontados como negativos nas próximas edições.

A interdisciplinaridade e a ampliação da visão de mundo das crianças a partir da ação docente da professora se comprova também por meio do relato que se segue:

> As crianças pesquisadas embora fossem bem pequenas conseguiram de forma elementar fazer distinções e encontrar aspectos semelhantes em relação ao cotidiano delas com as imagens, fotos e histórias a elas apresentadas. Elas conseguiram perceber que o fenótipo das pessoas que habitam o continente africano é bem parecido com o delas e com outros brasileiros. E segundo um aluno "A África é ensolarada e faz calor que nem aqui".

Ao apresentar uma foto extraída de uma notícia publicada pela ONU na qual mostrava crianças com grave desnutrição, os alunos afirmaram que as crianças da fotografia estavam magras porque "não comeram tudo o que a mãe manda".

A professora afirma que "as crianças começaram a dizer que elas comem tudo o que a mãe manda, e por isto não são magras" e relata que aproveitou a oportunidade para falar sobre a escassez da comida em algumas regiões do mundo e sobre o desperdício da comida no Brasil. Evidencia também para as crianças que a miséria existe em várias partes do mundo, inclusive no país, falando sobre os bolsões de pobreza, o elevado custo dos alimentos e a escassez destes como problema mundial, provocando reflexões sobre o assunto e, dessa forma, a atitude mais correta seria não desperdiçar os alimentos, visto que eles estão com preços elevados e o desperdício deles seria um prejuízo para todos nós. E acrescenta:

> O resultado da conversa com as crianças foi muito satisfatório eu e minha companheira de trabalho percebemos que os nossos alunos

> passaram a comer com menos desperdício e até passaram a experimentar alimentos que antes se negavam a comer. Observamos no grupo uma mudança positiva nos seus hábitos alimentares. O plano de transformação trouxe para o grupo mudanças de *comportamentos que para a idade deles consideramos satisfatórias*.

Continua a docente:

> Ao apresentar aos meus alunos histórias que tivessem como protagonistas personagens negros de animações, desenhos, contos infantis e histórias reais de homens e mulheres que na época em que viveram foram exemplos de resistência, luta e heroísmo, percebi nos meus alunos uma identificação quase que imediata e a maioria deles expressou grande admiração pelos feitos grandiosos contados a eles. Outra mudança observada na turma que vale à pena citar é o interesse cada vez maior por histórias e personagens que não precisam ser necessariamente dos clássicos da Disney. Nada contra eles, mas sempre achei importante que as crianças tivessem mais acesso a histórias que tenham referências culturais bem próximas à nossa, para que desde bem cedo aprendam a valorizar as contribuições dadas pelos nossos ancestrais africanos para a formação cultural do povo brasileiro.

Logo, entendemos que a interdisciplinaridade torna-se mais viável na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por dois motivos:

- uma das questões se vincula à percepção infantil por seu sincretismo, por sua percepção mais global da realidade;
- o outro fator decorre da organização administrativo-pedagógica que determina um professor por turma, o

que facilita este tipo de trabalho, a despeito dos inconvenientes desta medida.

Assim, pode-se considerar que a fragmentação da realidade em áreas de conhecimento é uma deformação da mesma que é apresentada desta forma aos estudantes, e que se acentua cada vez mais por meio da especialização.

A especialização, sem exageros, é uma necessidade da sociedade contemporânea por motivo do acúmulo de conhecimentos. Entretanto, se por um lado torna-se impossível o acúmulo de todos esses conhecimentos por um só profissional, por outro torna-se necessário, isto sim, um trabalho interdisciplinar, não somente nas práticas educativas intencionais, mas na produção de conhecimentos, o que exige que as investigações sejam realizadas de forma interdisciplinar com a participação de pesquisadores com formação diferenciada. Na educação escolar, a presença de profissionais com as múltiplas formações é uma realidade, o que é uma situação favorável a um trabalho interdisciplinar.

Evidencia-se no trabalho realizado na Educação Infantil a rica dimensão de uma dinâmica educativa com este propósito. A questão negra é o centro do trabalho docente em estudo, mas a dinâmica desenvolvida pela profissional incorpora as diferentes interfaces dos conhecimentos sobre o negro e a sua vinculação a um contexto mais amplo, o que enriquece a formação dos estudantes e altera significativamente o seu comportamento.

## Apreciação final

Concluímos que o curso de especialização Educação e Relações Raciais proporcionou à então professora especialista nessa temática um relevante domínio das teorias pertinentes ao tema, e das diferentes dimensões da Didática, mesmo fugindo do modelo

elaborado coletivamente, fato este que pode ser creditado à não familiaridade com a prática de planejamento e de pesquisa, predominando no trabalho uma certa dispersão que leva a autora a não determinar itens específicos para classificar aspectos do seu trabalho. Entretanto, a professora consegue, com sua prática transformadora, alterar e relatar formas de comportamento infantil extremamente relevantes para a promoção humana e particularmente para a promoção da população negra com prováveis consequências na redução e mesmo na eliminação da discriminação e das desigualdades raciais, bem como para reduziros efeitos do racismo no psiquismo dos sujeitos.

Destaca-se que o comportamento dos meninos que passam a apreciar a beleza das meninas negras pode também futuramente contribuir para reduzir o quadro que afeta as mulheres negras que compõem o maior percentual das chefes de família sem cônjuge.

A ampliação da visão de mundo das crianças sobre o problema da fome que extrapola as fronteiras africanas é um dos aspectos mais relevantes do trabalho analisado.

No geral, observa-se que, sendo as crianças muito pequenas, a continuidade do trabalho tanto de parte da instituição escolar quanto das famílias se torna indispensável para que os saberes assimilados e as decorrentes alterações de comportamento permaneçam.

Vale ressaltar, então, no trabalho apreciado da autora, o domínio seguro de parte da teoria pertinente ao tema aliado à capacidade de fazer a mediação entre conhecimentos científicos e as crianças de três anos para a sua assimilação e mudança de comportamento. Evidencia-se, assim, a relação de unidade teoria/prática, que é uma das condições indispensáveis para colocar a ação docente a serviço da igualdade racial, sendo este um dos aspectos técnicos da Didática, como se percebe, atrelado a outras dimensões que caracterizam esta ciência.

Os demais trabalhos elaborados pela turma, ao todo 74, foram apreciados e apresentados oralmente, sendo todos considerados satisfatórios, após atendimento a recomendações de parte de um reduzido número de pareceristas.

Acredita-se que, pelos resultados obtidos, a formação ministrada tem como um dos fatores positivos a associação da formação acadêmica com a prática profissional dos cursistas, o que resulta no alcance de um dos propósitos do curso, que é o estabelecimento da relação de unidade teoria/prática, do saber e do fazer, condição necessária para que as transformações nas relações raciais passem da forma verticalizada para interações desprovidas de hierarquias.

## Referências

CANDEAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

IANNI, Octavio. "A racialização do mundo". *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 8, n. 1, pp. 1-23, São Paulo, mai. 1996.

*IX Simpósio de Didática das Ciências Sociais: os valores e a didática das ciências sociais*. Espanha: Universidade de Lleida, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco:estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

OLIVEIRA, Iolanda e SACRAMENTO, Mônica. "Raça, didática, currículo e práxis pedagógica". In OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Cadernos Penesb*, n. 12, Niterói: Alternativa/EdUFF, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. "O intelectual e a universidade independente". *Revista USP*, n. 39, pp. 54-7, São Paulo, set.-nov. 1998.

_____. *O intelectual e o dever da crítica*. São Paulo: Humanitas Publicações/ FFLCH /USP, 1998. (Série Eméritos 1).

_____. "Da discriminação à consciência coletiva". *Cadernos Cidadão*, n. 9, p. 4, São Paulo, 1998.

_____. *Por uma outra globalização:do pensamento* único *à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1991.

# 11

# Hazlo conmigo: ensayos en la experiencia de formación

Carina Rattero

> *Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y, en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogêneo* (Deleuze, 1988).

Un modo particular de *estar siendo* en la propia formación.

En estas líneas se esbozan algunas reflexiones y propuestas, a partir de una experiencia que desde hace algunos años llevamos adelante en el marco de una carrera universitaria de formación de profesores.[1] Se trata un particular acercamiento a las instituciones escolares como espacio de formación y de búsquedas, a partir de una experiencia de ayudantía, que propicie una lectura de los sentidos y representaciones, los discursos y las prácticas en la configuración del campo de la enseñanza.

La propia visibilidad, se ve así confrontada con otras en el encuentro con profesores, alumnos, modos de hacer en los que verse y de los que ese mirar distancia; y también encuentro o desencuentro con aquello que por su naturaleza – humana, política, acontecimental – irrumpe en escena sin reaseguro de previsiones ni certezas.

Una experiencia no librada de tensiones, que implica al estudiante en una red de relaciones pre- existentes en las que está siendo a la vez

---

1. La experiencia ayudantía se propone como instancia de formacióndesde la cátedra Didáctica III de la Fac. Ciencias de la Educación UNER-Argentina. Es una experiencia que como equipo de cátedra proponemos y llevamos adelante desde hace varios años

alumno y al mismo tiempo futuro docente. Desde ese lugar implicado es convocado a mirar y escuchar, a participar con un colega de la planificación, de algunas instancias de la clase, a proponer y especialmente a preguntarse.

Ese modo particular de *estar allí*, de leer e interpretar permite muchas veces un movimiento, cierta conmoción que pretendemos pueda ir poniendo en cuestión lo ya pensado y sabido, lo que el campo ha sustancializado o excluido, sus visibilidades, modos de legibilidad o legitimación.

Recuperar un saber con fuerza vivencial

Esta modalidad de ayudantías que se viene probando con los estudiantes, permite recuperar en sus propias voces la *intensidad* de esta experiencia en su formación. Ellos así lo refieren:

> Personalmente fue una experiencia muy linda en la que los alumnos y el profesor fueron los que en gran parte la hicieron posible. Se diferencia de otros acercamientos al campo, realizados desde la facultad, más que nada porque  hayun involucramiento personal mayor ya que la libertad de la cátedra nos permite poner en juego inquietudes que son propias acerca de la práctica pedagógica. En otros trabajos me sentí mas encasillada con respecto a lo que tenia que "ver" o sobre lo que tenia que escribir (Evangelina)
> Esta experiencia me permitió realizar una lectura diferente del campo de la didáctica, como así también de mi propio proceso de formación. "Diferente" por atreverme a problematizar aquellos slogans, etiquetas y estructuras fijas que tenia... Una lectura que me ha provocado una especie de movimiento, transformación en mis pensamientos, ideas y discursos (Victoria).

No obstante, venimos observando que la producción de sus trabajos finales, no siempre recupera esa potencialidad de lo vivido en un texto que incluya entre sus líneas, la memoria del trayecto, sus

avatares y vicisitudes, las condiciones de trabajo y las maneras que éstas afectan el propio trabajo. Quedan, escasas pistas de aquello que ofreciéndose a pensar, hace marca y permite una experiencia.

A veces, la huella de este paso se deja ver apenas entrelíneas, tímidamente entremezclada en palabras iniciales que esbozan de modo introductorio los trazos organizadores del trabajo; o aparecen en el tono de aquellas preguntas que aun no pueden convertirse en problemas. Pero en cualquier caso, ajenas a la conmoción singular que ese recorrido de formación produce.

Los componentes movilizadores de la experiencia vivida no se advierten en la escritura, como si el conocimiento adquirido en esa instancia *perdiera vitalidad*, quedando suspendido al momento de interrogar y tematizar los problemas del campo.

> La producción académica del saber – como modo solicitado y ejercitado de relación *con* el conocimiento- racionaliza unas formas de disciplinarización, dispone una jerarquía de saberes, muchas veces reproducida sin que pueda cuestionarse su arbitrariedad, ni el estatuto de saber que produce. El conocimiento desligado de su componente experiencial, despojado de la violencia que le recorre, sus desgarros y búsquedas, resulta solo acumulación.Algo exterior, como un útil, una mercancía. No es esto lo que hace acto.
> El lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. En la experiencia siempre hay algo del *no se lo que me pasa, nose qué decir*, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no se qué puedo hacerque no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Por esto, es que la experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, la pasión, lo singular. (Larrosa, 2006).

¿De qué modo recuperar lo propio de ese saber singularizado, construido allí en el fragor de esa estancia de ayudantía? ¿Cómo ponerlo en palabras? ¿De qué maneras ir diciendo esa experiencia, en un volver a decir ya no exterior, sino en el mismo juego de pensar que va haciendo *otra* experiencia? ¿Cómo poner en valor su intensidad y su fuerza potencial?

## Ensayando aproximaciones

En tal sentido, es éste, un intento de ir ensayando aproximaciones, esbozando algunas líneas que asumen el riesgo de pensar en los bordes de un campo siempre tentado a instrumentalizar.

La pretensión en torno de las más "eficaces" formas de consecución ha marcado históricamente su visibilidad y retorna siempre dispuesta a conjurar. Una lógica donde prima la urgencia de resolución – *el cómo* (¿cómo enseño, cómo mejoro la calidad educativa, cómo logro mejores resultados, cómo hago para interesar a los alumnos?) – inscribe y ordena muchas de las demandas a la didáctica, la formación, y capacitación docente.

Ese registro técnico instrumental -como efecto de un modo de relación que se pretende controlable en la relación con el conocimiento y con los otros, cosificadorapor el modo de pensar esa relación de sujeto a objeto – se traduce de diferente manera en los modos de comprensión que marcan visibilidad en el campo: la linealidad pensamiento – acción; el conocimiento como fundamento de esa acción; pretensiones teleológicas que ordenan el enfoque de la enseñanza y la diagramación curricular, como la consecución de procesos definidos de antemano; las denunciada distancia entre decir y hacer, teoría y práctica (como falla o distorsión), la aporía de "aplicabilidad"... entre otros[2]

2. Esta *insistencia instrumental*, ha sido señalada por Petrucci, como "un retorno, algo que no deja de aparecer a pesar de la buena voluntad, y de las innovaciones en la enseñanza" y que es muchas

Supuestos que, trabajosamente, intentamos ir poniendo en cuestión, sin desatender por ello, el desafío de pensar los problemas y tensiones que esa instancia – "la práctica"– plantea, sus condiciones de producción y posibilidad.[3]

Si enseñar es en un sentido mostrar – y sinpretensión de unificar condiciones para una experiencia – se trataría quizás de ofrecer, además de claves y signos para leer los mapas, también hojas de ruta para que cada quien pueda realizar sus propios desplazamientos**.** Es que el movimiento se afirma en su propio acontecer y toda experiencia es singular, concreta, situada; por lo mismo desordenada e intransferible.

Desde estas ideas y preocupaciones – y tal vez, por no encontrar mejor manera de nombrarlos – presento a continuación algunos "momentos" como instancias para trabajar sobre ese saber que se produce en la experiencia de ayudantía.[4]

Los mismos no son secuencias localizables de una temporalidad lineal o predeterminada (en el sentido de la racionalidad que impregna a la didáctica desde el discurso del método, como un ordenamiento de la práctica o del conocimiento, que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas); sino más bien opciones o itinerarios posibles de ir siendo singularizados, entrelazados en el espesor de una experiencia que guarda acontecimientos, relaciones

---

veces, velada al contraponer a un esquema mecanicista otro, que recupera lo que piensan los sujetos modificando una relación – la óptica de la enseñanza , el aprendizaje –, pero sin poner en sospecha el juego en que se inscriben. Petrucci, (2005) La insistencia instrumental En: El cardo Nº 10 – *El giro lingüístico. El giro pragmático* – otoño de 2007. FCE. UNER.

3. En la propuesta de cátedra se señala a la problematización como el aspecto ensombrecido/ desplazado por una cierta impronta pragmática y su modo de significación, la dificultad que conlleva y que nos exige permanentemente revisar la propuesta y sus modos de abordaje, para contribuir a la reflexión de lo que aparece como 'lo dado' y como condición de 'inserción','intervención' en las instituciones.

4. Que incluyo en esta instancia, como una manera de responder a lo solicitado como "propuestas".

múltiples y fluidas, que se pretende ir retomando de diferentes maneras.

El desafío será trabajar una y otra vez, los diferentes recorridos de formación, que permitan recuperar en los desplazamientos y efectos producidos la potencialidad movilizadora de la experiencia. No se trata de subsumir lo vivido a un esquema ni simplificador, ni ejemplificador; sino más bien de una voluntad de interpretación, almodo de una apuesta que se despliega intentando vincular diferentes mundos.[5]

Unas notas entonces en esta tarea de ir ensayando, pensando (y continuar probando) un modo de provocar al pensamiento, una escritura con fuerza vivencial. Sintéticamente, propongo:[6]

a. La didáctica en el paisaje escolar. Notas en el trayecto de ayudantía.
b. Escenas de enseñanza. Construcciones entre la realidad y la ficción;
c. Unos saberes con otros. Narraciones en diálogo. Interrelaciones, análisis e interpelación de las escenas con los pares y los textos;
d. Tematización:a propósito de una/algunas escenas, para ir haciendo de la experiencia un texto que retome algunos de los problemas del campo didáctico, sus condiciones, limitaciones y visibilidades La producción de los discursos, las identificaciones sustancializadoras, lo que aparece como "el sentido", "la realidad", "la práctica" etc.

---

5. Porque *"…no se descubre ninguna verdad ni se aprende nada a no ser por desciframiento o interpretación."* Deleuze, G: "Proust y los signos". Anagrama. Cap. III

6. Presento esta "propuesta" por la importancia de las ayudantías y el sentido de vincular los 'problemas visualizados en las experiencias con 'aportes teóricos' de modo de ponerlos en tensión, trabajandolas interpelaciones que suscitan.

## La didáctica en el paisaje escolar

La instancia de ayudantía, supone una aproximación al acontecer didáctico escolar aunque no desde la mera perspectiva de "*ir a observar*" para consignar o registrar lo observado (lo que otros hacen). Ni en los términos de una *intervención*en el sentido que se asigna tradicionalmente a "*la práctica*" como espacio del hacer o "aplicación de lo aprendido" (sentido que ordena el campo desde el principio "primero hay que saber y luego aplicar").

Tampoco se trata esta estancia académica de ir a buscar en una institución escolar algunos "referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría" (Moglia y Trigo 2006) al modo que, para la didáctica de las ciencias sociales, señalan algunos autores:

> hoy parece superada la teoría de que primero hay que saber y luego aplicar, principio que durante mucho tiempo ha justificado la ubicación del espacio de la práctica al final del profesorado, como si el saber y el hacer pudieran separarse. Hoy se piensa que para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría ilumina la práctica y dirige la acción.[7]

Estas pretensiones darían cuenta, tanto de la pervivencia del "modelo" en el campo de la enseñanza; como de las perspectivas desde las que se configura de modo particular la relación teoría práctica, situando a *la teoría* como iluminación, dadora de sentidos para el hacer. Así, entre los `tecnólogos´ y los `críticos´, *la práctica* queda como instancia de mera aplicación en el sentido de la ciencia- técnica,

7. Moglia y Trigo (2006) apuntes para pensar un campo de conocimiento: didáctica de las ciencias sociales. En: Foriti, (comp.) 2006 Didácticas específicas. Miño y Dávila: Colección Archivos de didáctica. Serie fichas de investigación.

o como praxis- reflexiva, una empresa "racional y crítica" (Carr y Kemis, 1998).

La travesía que se propone a los estudiantes, se piensa en cambio como una aproximación a la enseñanza desde una estancia académica que supone ir construyendo un lugar desplazado de, y a la vez, siempre tensado por las pretensiones señaladas.

Un lugar que se abre de modo singular y situacional, y que permite a cada estudiante su participación (tomar parte en ese hacer) a través de la vivencia de un tiempo y espacio compartido, implicado en y con lo que allí sucede. Un acercamiento para hacer *entre* otros, que supone a la vez, lectura del acontecer y cierta distancia para interrogarlo.

Es que "nunca aprendemos como alguien, sino actuando *con alguien*, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende".[8] Participar de esa situación, tomar parte allí entonces, no para seguir un modelo o mimetizarse en el paisaje, sino dejándose tomar en esa escucha implicada para motorizar un pensamiento, un desplazamiento de lugar en beneficio de una relación de conocimiento interrogativa y vital.

En este sentido la instancia de ayudantía se juega entre familiaridad y extrañeza. Tensión que es preciso trabajar como un modo de aproximación a lo visible y pensable en de ese *saber – hacer de las prácticas.*[9]

---

8. Deleuze, ibíd, p. 32.

9. El sentido hegemónico define las "prácticas de enseñanza" como la forma específica que adopta la llamada "intervención" didáctica en la escuela, y que incluiría tanto las. actividades que se suceden en el aula, como un conjunto de tareas que la organizan, planificadas y reorientadas por determinados propósitos y que son portadoras de un *saber hacer*. Planificar, evaluar, conducir un grupo etc.

Se trata de ir despertando ese poder devolverse extranjeroal mapa de los lugares y trayectos conocidos con el nombre de "realidad".[10] El campo pedagógico es un potente constructor de realidad. De modo que es preciso ir analizando aquello que el dispositivo pedagógico construye como realidad, lo naturalizado como "verdade" del aprendizaje o del método en la didáctica, el saber sabido, también lo ya aprendido y demasiado "prendido".

En un primer momento, ir haciendo notas de campo que permitan consignar los espacios en los cuáles se estructuran o discurren aprendizajes y enseñanzas, algún dato interesante del acontecer institucional, el registro de detalles, individualidades, idiosincrasias, relaciones intersubjetivas, modos de relación con el conocimiento, relaciones de poder.

Una descripción de curiosidades, comentarios o palabras que funcionarían como "llaves" advirtiendo tensiones entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, lo que en el lenguaje se desdice, o dice más de lo que "se debe decir"; también aquello que desde los márgenes produce, en contraste con las formas instituidas.

Notas que registren pensamientos, aproximaciones y preguntas *in situ*, de modo de ir recuperándolas luego en otras lecturas; retomando ese vínculo vital existente entre la forma narrativa y vida humana: afecciones, deseos, intencionalidades, condiciones, voces y silencios.[11]

---

10. Es que, como señala Ranciere es "el extranjero, el que aún no está informado del lugar, *persiste en la curiosidad de la mirada*, desplaza su ángulo, vuelve a trabajar el montaje inicial de las palabras y las imágenes, deshaciendo las certidumbres del lugar." Ranciere (1991) Breves viajes al país del pueblo. Nueva Visión.

11. Los intentos por comprender las prácticas educativas desde modelo de las ciencias naturales consideraban la teorización como diferente del fenómeno estudiado. La práctica como objeto no teórico (aquello de lo que tratan las teorías) eran observadas según el modelo de las ciencias naturales, como un modo de control técnico sobre mundo fenoménico. Esto ha predispuesto a pensar que los conceptos podrían ser analizados ahistórica, y objetivamente.

También las señas del propio pensamiento dejando allí sus huellas. Pensamientos que irrumpenen esa situación, los que se escamotean de una escritura que muchas veces solo encuentra validación en las palabras de un "autor", pensamientos entremezclados para dar vida a las diferentes tramas que configuran la complejidad de un paisaje familiar que, sin embargo, requiere volverse desconocido para ser interrogado: el paisaje didáctico escolar.

## La construcción de escenas en la enseñanza

Construir una escena implica organizar la mirada, hacer foco, recortar y trazar las líneas que permitan reconstruir lo vivido en una temporalidad acotada, enunciando los aspectos constitutivos de modo que ésta pueda hablar por sí misma.

Una escenapuede definirse como un sitio del teatro en que se representa o ejecuta la obra dramática o cualquier otro espectáculo. Comprende el espacio en que se figura el lugar de la acción. Aquello que se representa en el escenario, como cada una de las partes en que se divide el acto de la obra dramática, y en que están presentes unos mismos personajes. En el cine, cada parte de la película que constituye una unidad en sí misma, caracterizada por la presencia de los mismos personajes.Es también un suceso o manifestación de la vida real que se considera como espectáculo digno de atención.[12]

Nunca hay una escena sino varias en una misma secuencia espacio temporal... "La palabra escena habla de una espacialidad y una temporalidad acotada, un tiempo dentro del tiempo. Lo pro-

12. Acepciones según el diccionario de la Real Academia Española, consultado on line.

pio de la escena es estar en medio de algo que imaginariamente, ficcionalmente, tiene un principio y un fin."[13]

Solo llegamos a poner en escena una práctica cuando reconstruimos la imagen en la historia y el movimiento de sus elementos constitutivos: acciones, pensamientos, lenguajes e intenciones que contribuyen a configurarla y le dan orientación. El lenguaje narrativo no discurre solo acerca de sino que además *forma parte de* esa práctica en la escena que constituye.

En la construcción y el relato de una escena hay siempre alguien que es un intérprete y que esta situado, entre la experiencia y el esfuerzo por describir y entender. Las escenas se van construyendo narrativamente: según quién la cuenta, las dice.

Es siempre un fragmento, la construcción ficcional de una situación. Lenguaje hilado, revelando su anterior encarnación en la vida. Un relato que se diferencia de un listado de hechos observados, porque intenta ir reconstruyendo simultáneamente el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior de pensamientos e intenciones.

En este sentido es importante distinguir narrativa de reconstrucción. En la narrativa hay una insoslayable presencia de la subjetividad que se expone a la contingencia de su propio trabajo, la reconstrucción argumentativa tiende a evitar el discurso subjetivo, a borrar la presencia del sujeto.

Se propone entonces, hacer una narración en el lenguaje de las afectaciones y efectos de un recorrido que requiere ser tematizado. En una lengua que comparta la enorme perplejidad que nos causa el *estar en situación*, la práctica, esa carrera por la vida que incita a resolver y actuar. Un relato entonces, no solo de hechos, sino de hechos, ideas, sueños, temores, esperanzas y desplazamientos de alguien en el entretejido de emociones de ese alguien. Una narración

---

13. Petrucci, Britos, Barbagelata y otros (2007) Modos de autorización y relaciones de conocimiento En Rev. Ciencia docencia y tecnología n. 35. Nov. 2007 p. 123.

con la huella del narrador "adherida en el relato como una vasija a su barro".[14]

## Unos saberes con otros

Hablar del *saber de la experiencia* supone recuperar la fuerza que tiene la memoria lo acontecido, las peripecias y afecciones del camino transitado, abandonando la pretensión de traducirlo en fórmulas oregularidades universales (Eterno enigma para la educación, que aprisiona en "regularidades" lo que es libre por naturaleza...).[15]

Ese *saber hacer* en escena, observado en esa serie clases – ayudantías – cobra un nueva significación al ser relatado. Es, una vez más, puesto en escena en el espesor del lenguaje al ser contado. La experiencia vivida se expone así en relato, recreando ese saber sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del deber ser, ni de aplacarlo en el registro de lo dado.

Contar, relatar, construir una escena, permite acercar otras miradas; hacer otra lectura en un tiempo diferido. Esto solicita atención, disposición, escucha, disponibilidad y apertura... para ser una y otra vez interpretada en su singularidad. Es que,

> al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda además llegar a

---

14. Veáse Benjamín, W. El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Tarus, España, 1999.

15. Heller, A. (1991) Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto? Península.

> formar parte de la práctica misma- estamos construyendo la historia de la práctica (Mac Ewan, 1995).[16]

No se trata entonces tampoco aquí, de asegurar un sentido, sino que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una nueva posibilidad de resignificación (Larrosa J., 1996).[17] Unos saberes con otros. En diálogo, invitando a revisitar autores, para interrogarnos posibilitando otra experiencia: la de ir analizando colectivamente, acercando el conocimiento de los textos a esas palabras que narran el "saber hacer." Buscando interrelaciones y focalizaciones, analizando trazos de insistencia en las significaciones que ordenan el campo.

Entonces así, quizás... "el pensamiento aparezca, o mejor dicho se ejerza tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas" (Foucault, 1967).[18]

## Tematización

> Entiendo por tematización lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una in-

16. Mac Ewan H. (1995) Las narrativas en el estudio de la docencia. En Mac Ewan H y Kieran Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu Editores. p. 256.

17. Larrosa J. (1996) "La experiencia de la Lectura", Cap 1 "Literatura, experiencia y formación, Barcelona, Leartes 1996.

18. Foucault, (1967) Adriadna se ha colgado. Entre filosofía y literatura. Obras esenciales volumen I. Paidós. pág 327. El texto dice textualmente así: "el pensamiento *aparece*, o mejor dicho se *ejerce* tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas."

> terpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática) un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal se construye, un socius queda implicado, repetido, desplazado, trasformado, amenazado o destruido (Derrida, 1984, p. 43)[19]

> La experiencia de conocer, en este deambular que va haciendo el pensar sobre un recorrido realizado, la experiencia de ayudantía supone además de relatar, analizar y revisar lo vivido en su singularidad y acontecer; exponerse en la inseguridad del propio pensamiento, recuperar en otras palabras los significados de ese movimiento.
> Una instancia en la que se ponen en juego y en tensión productiva los saberes y aprendizajes del recorrido, lo que el discurso hace presente de la experiencia de sí. Para analizar en las prácticas y discursos sus regularidades e implícitos, los conceptos en juego, las figuras y fisuras que advierten visibilidades y problemas que emergen aun sin posibilidad de enunciación; de modo de ir haciendo de éstos objeto del trabajo del pensamiento, objeto de una y otra tematización.

Actuando "*con alguien*". Hazlo conmigo.

Las vivencias habilitan en los estudiantes un trazo singular, en el sentido de las propias búsquedas: el análisis de los problemas situacionales, el pensar los desafíos cotidianos, la exploración de contradicciones, rupturas ocontinuidades en los enfoques que hegemonizan el campo. Es esta una experiencia de aprendizaje, de enseñanza y de escritura, que les invita a la interrogación como apuesta política. Un modo de estar siendo en la experiencia de formación, que reconoce la propia implicación en los discursos, las prácticas y las interpretaciones. Se trata de intervenir en esas

19. Derridá, 1984, p. 43.

construcciones de sentido y en el ensayo de otras experiencias "actuando *con alguien*" vivificando la tarea de enseñar entre las experiencias de formación y las experiencias escolares.

## Referências

BENJAMÍN, W. "El narrador". *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Tarus, 1999.

DELEUZE, G. *Diferencia y repetición*. Gijon: Jucar, 1988.

DELEUZE, G. *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1989.

DERRIDÁ. *La filosofía como institución*. Barcelona: Ed. Juan Granica, 1984.

FOUCAULT, Michel. "Entre filosofía y literatura". *Obras esenciales*. Barcelona, v. I, 1967.

HELLER, A. *Historia y futuro*. ¿La muerte del sujeto? Barcelona: Península. 1991.

LARROSA, J. *Literatura, experiencia y formación*. Barcelona: Leartes, 1996.

MAC EWAN, H. "Las narrativas en el estudio de la docência". In MAC EWAN, H. y KIERAN, Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995

MOGLIA, P. e TRIGO, L. "Apuntes para pensar un campo de conocimiento: didáctica de las ciencias sociales". *Didácticas específicas*. Miño y Dávila, 2006. (Colección Archivos de didáctica. Serie fichas de investigación).

RANCIERE. *Breves viajes al país del pueblo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

# 12

# Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes

Mairce da Silva Araujo

> Foi nos bailes da vida ou num bar
> Em troca de pão
> Que muita gente boa pôs o pé na profissão
> [...]
> Cantar era buscar o caminho
> Que vai dar no sol
> [...]
> Para cantar nada era longe
> Tudo tão bom
> Até a estrada de terra na boleia do caminhão
> [...]
> Com a roupa encharcada e a alma
> Repleta de chão
> Todo artista tem que ir aonde o povo está.
> [...]
>
> Milton Nascimento, "Nos bailes da vida"

Pensar sobre os caminhos que tenho percorrido em minhas investigações *com* professoras em formação inicial ou já no exercício do magistério, nas últimas décadas, na Faculdade de Formação de

Professores, tendo como interlocutoras as companheiras[1] do Grupo Vozes da Educação, tem me levado – não só, como também – ao encontro da poesia, da música, da arte, em busca de sentidos que ampliem a compreensão sobre os processos docentes (auto) formativos.

"Nosso cotidiano vive sempre em busca do sentido. Entretanto, o sentido não é originário, não provém da exterioridade de nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor", diz Morin (2005, pp. 10-1), instigando-nos a reconhecer na complementaridade e no antagonismo entre amor-poesia e sabedoria-racionalidade possibilidades outras para indagarmos a nós mesmos e ao nosso estar e fazer o mundo.

A música de Milton Nascimento é um exemplo de inspiração para mim. Como o poeta, também faço parte do grupo de "muita gente boa [que] pôs o pé na profissão [...] viajando pelas estradas de terra na boleia de caminhão", ou nos vagões do trem da Central do Brasil, que me levavam à cidade de Paulo de Frontin, localizada na região sul fluminense, na qual comecei minha carreira docente de professora primária. Como o poeta, acredito que o lugar do artista necessariamente não tem que ser a ribalta, os grandes palcos ou o estrelato, mas sim junto ao povo, com a "alma encharcada e repleta de chão".

Assim também tem sido minha trajetória de pesquisa. Atravessada por muitos anos de vivência na escola básica, pensar e praticar a formação das professoras alfabetizadoras tem sido pensar e praticar essa formação a partir da escola pública e *com* a escola pública, a meu ver, onde o povo está. Quando digo povo, não me refiro apenas às crianças das classes populares, dos anos iniciais da Educação Básica, nem apenas às comunidades que constituem as

1. O Grupo Vozes da educação é composto hoje por 11 pesquisadoras e por um pesquisador. Considerando essa desproporcionalidade, refiro-me ao grupo no feminino, com todo carinho e respeito ao nosso representante do gênero masculino.

escolas. Meu foco tem sido investigar *com* professores e professoras o processo de formação permanente que acontece tanto na universidade, quanto no cotidiano escolar.

Ir ao encontro de professores e professoras nas escolas, nos sindicatos, nos espaços de formação promovidos por secretarias de educação *com a alma encharcada e repleta de chão*, para ouvir suas histórias, compartilhar suas narrativas, dividir as angústias, as dúvidas, rir e chorar lado a lado, tem nos permitido ser parte do movimento de construção de uma *ecologia de saberes* (Santos, 2000) sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem, o ser professora, que traz para a cena principal as vozes docentes, reconhecendo-as como interlocutoras legítimas de uma história das práticas e dos saberes do magistério que, muito frequentemente, tem insistido muito mais em falar *sobre* elas, do que *com* elas.

No diálogo universidade-escola básica, que caracteriza nossas ações investigativas-formativas, pensamos e praticamos uma (auto)formação docente, em uma perspectiva dialógica e reflexiva, tensionadora de lógicas e proposições que, historicamente, tem reservado ao docente o papel de mero coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, relegando-o ao lugar de quem *aplica* o conhecimento produzido por outrem. As interlocuções com professores e professoras tem nos permitido afirmar que os conhecimentos e as experiências produzidos a partir da prática cotidiana são peças-chave no movimento de reinvenção da escola. Uma escola que se encontra hoje, mais do que nunca, sob a égide de políticas colonizadoras[2] fortemente alinhadas às necessidades do chamado mercado global.

---

2. "Faço aqui uma ressalva aos tempos em que estamos vivendo no Brasil, atravessado por um golpe jurídico-parlamentar-midiático que retirou do poder, em 2016, a Presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente por 54 milhões de brasileiros e brasileiras. O golpe se amplia à medida que vão sendo cassados direitos conquistados nas últimas décadas, dentre eles, anular as leis que davam alguma estabilidade e direitos aos trabalhadores. No âmbito da educação, os novos pedago-

Reafirmamos, assim, "o/a docente como intelectual, entendendo que a narrativa de si também é um ato político, pois favorece a emancipação do sujeito, pensado como indivíduo e/ou como coletivo (a classe dos/das professores/as)" (Araujo, 2016, p. 46).

Muitos têm sido os caminhos investigativos utilizados em busca de tais interlocuções, dentre eles: oficinas pedagógicas realizadas nas escolas,[3] encontros realizados na universidade, cursos de formação continuada, produção de memoriais,[4] expedições pedagógicas. Caminhos teórico-metodológicos que nos permitem "ver como os/as docentes não apenas se apropriam das tradições escolares, como também, as transgridem e as reinventam" (Araujo, 2016, p. 45).

Retomando nosso diálogo com o poeta, que em outra estrofe da música diz que para ele "cantar era o caminho que vai dar no sol e que cantando não se cansa de viver e nem de cantar", também percebo que no diálogo com professores e professoras, meus pares, na produção cotidiana de nosso *saberfazer* pedagógico e investigativo, também encontro, como o poeta, sentido e calor na profissão docente.

No presente texto, coloco em foco experiências (auto)formativas, que se deram no campo da pesquisa, que conjugam três elementos em sua constituição: a formação docente em rede, expedições pedagógicas e a escrita de si como exercício de autoria e espaço de (auto)formação.

---

gos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiãos do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento etc. Parte desse processo implica a mudança da função docente, iniciado pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. Atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores a Economia, a Sociologia, a Filosofia etc ideologiza-se o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar" (Frigotto, 2017, p. 29).

3. A esse respeito ver Araujo, 2016.

4. A esse respeito ver Morais, 2017.

## Formação em pares − redes e coletivos docentes – possibilidades de pensar formas outras de fazer escola e ser docente

Iniciamos nossa reflexão fazendo uma breve contextualização da caminhada que nos levou à discussão sobre formação em redes e coletivos docentes e às expedições pedagógicas, que constituem o *corpus* das narrativas que serão chamadas ao diálogo na última seção do presente texto.

As primeiras experiências, compartilhadas com o *Grupo Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente*, que nos colocaram em contato com as reflexões sobre formação docente entre pares na América Latina aconteceram no *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros*, na cidade de Huerta Grande, Córdoba, Argentina, no período de 17 a 22 de julho de 2011.

No ano seguinte, a experiência vivida[5] por um grupo de dez brasileiros – entre professores, estudantes e educadores sociais, – articulados[6] pelo Vozes da Educação com a *Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos*. Ela aconteceu em Centenário, província de Neuquén, Argentina, de 16 a 21 de maio de 2012, e ampliou diálogos, criando novos desejos de construção de projetos coletivos.

---

5. A respeito dessa experiência ver Morais, 2016.

6. Participaram desta expedição pedagógica não apenas como viajantes expedicionários, mas também como organizadores da ação, vários grupos. Dentre eles destaco: docentes e alunos do Instituto Superior de Formación Docente (ISFP) nº 9 Paulo Freire, localizado em Centenário, sede de nosso encontro. Outro grupo organizador desta Expedição foi o de educadores e educadoras da Escuela Social Rodrigueana de Latinoamérica y el Caribe, originários da Venezuela. Por fim, nós, ao todo dez educadoras brasileiras: Cleise Campos, Petronilha Silva, Sandra Lacerda, Ana Ayres, Luiz Dorvillé, Marcia Alvarenga, Maria Tereza Tavares, Mairce Araujo, Jacqueline Morais e Inês Bragança. Destes, oito, oriundos da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, sendo os últimos seis nomes, pertencentes ao Grupo Vozes da Educação (Morais, 2016, p. 61).

Posteriormente, a participação em outros dois encontros: *VII Encuentro Iberoamericano de Coletivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigacion e Innovación desde su Escuela y Comunidad*, que aconteceu na cidade de Cajamarca, Peru, de 20 a 25 de julho de 2014 e o *IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje*, em Bogotá, Colômbia, em 2015, deram materialidade ao propósito de construir novos projetos a partir dos diálogos.

Tais encontros deram o impulso que faltava para a criação do REDEALE, *Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita*, um coletivo docente organizado na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, tendo como referência a formação entre pares. Além de articulado ao Grupo Vozes da Educação, o coletivo selava a parceria entre dois grupos de pesquisa: o ALMEF (Alfabetização, Memória e Formação de Professores), coordenado por Mairce Araujo e o GPALE (Grupo de Pesquisa e Estudos Alfabetização, Leitura e Escrita), coordenado por Jacqueline Morais. O coletivo nascia, assim, com a marca da experiência de formação entre pares dentro de nossos grupos de pesquisa. A primeira reunião do REDEALE aconteceu em 28 de abril de 2015.

Como propostas iniciais, além de desenvolver atividades que envolvessem pesquisa, extensão e ensino, com desdobramentos no México e no Peru, dois propósitos maiores nos moviam no grupo:

> compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógica a partir das relações de interação e interlocução entre docentes, em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina[7] (Araujo e Morais, 2017, p. 43).

---

7. A respeito ver o artigo "Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes". *Revista Linha Mestra*, v.30, pp. 43-8, Associação de Leitura do Brasil, 2016. Disponível em: <http://https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/01/lm_16_12_a1.pdf>.

Os primeiros momentos do coletivo – que envolvia um pequeno grupo de professoras da escola básica de diferentes redes públicas municipais do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo, Niterói, Itaboraí, Barra Mansa) – foram marcados por encontros ainda tímidos, com poucas definições em relação à periodicidade dos encontros, as temáticas a serem discutidas ou uma metodologia de trabalho mais definida, sem uma clareza maior dos caminhos a serem percorridos.

Contudo, a proposta do professor peruano Sabino Abanto, coordenador, junto com Maria Isabel Gutiérrez Chaves, do coletivo docente *Red de Maestras y Maestros Desenredando Nudos*, que havíamos conhecido no VII Encuentro Iberoamericano, possibilitou-nos dar um passo adiante: fortalecer o diálogo e construir uma parceria com o desenvolvimento de projetos coletivos,[8] com a rede de Cajamarca. Nasceu, assim, uma profícua interlocução, via Skype, durante os anos de 2016-7, em encontros mensais, com duração de cerca de três horas cada, que nutria o desejo coletivo de compartilhar experiências docentes, com vistas a fortalecer a luta por uma escola popular emancipadora na América Latina.

Sem pretender fazer uma reconstrução histórica, ou mesmo uma cartografia do movimento de formação de rede e coletivos docentes, o que podemos afirmar é que participar dos diferentes encontros com *redes de maestros, educadores que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidade* na América Latina tem

8. Relatos e reflexões sobre os projetos produzidos na parceria Brasil-Peru foram temas de trabalhos apresentados nos encontros: III Encuentro Nacional del colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde la escuela y su comunidad, no Peru em 2016; VII Encuentro Iberoamericano de Coletivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad e IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje, ambos ocorridos no México em 2017. Sendo que dois desses trabalhos, intitulados "Um diálogo Peru-Brasil, producimos calendários: uma escuela como expresión de cultura" e "Red Desenredando nudos – Cajamarca – Perú y Red REDIALE – Rio de Janeiro – Brasil: la Producción de Cartas entre Alumnos de Segundo y Quinto Grado Durante el año 2015" foram escritos em português e espanhol tendo como autores professores dos dois países.

nos colocado diante de movimentos que sintonizam com os nossos propósitos de romper com o modelo de racionalidade técnica, aplicativo e prescritivo, de *pensar e fazer* a formação docente.

Como afirma Unda,

> Las Redes desplazan las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas. Ellas abren otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento y de la vida (2002, p. 5).

A formação em pares, nas características indiciadas pelas redes e coletivos de docentes, busca fortalecer um outro modelo de formação, que reconhece o docente como intelectual e a importância da investigação a partir da escola e da comunidade como perspectivas para a construção de um outro projeto de escola e de sociedade. Nos encontros das redes percebemos, também, tanto a existência (nosso caso) como a demanda por novas relações entre as instituições formadoras: universidade, secretarias de educação, agências de fomento, as escolas e as comunidades escolares.

Na carta convocatória para o *VIII Encuentro Iberoamericano* enfatiza-se, igualmente, o investimento em um processo formativo de caráter emancipatório:

> El encuentro de la Red Iberoamericana, a la vez, pretende dignificar a las y los maestros y educadores como sujetos políticos, intelectuales y generadores de la cultura, investigadores de su práctica, productores de saber y transformadores de su entorno a través, incluso, de la creación de nuevas políticas. Procura ser un espacio de discusión y construcción de alternativas en un mundo que apunta

> hacia la estandarización de condiciones (Carta convocatória do VIII Encuentro Iberoamericano).

Outro destaque que podemos dar aos propósitos que nos unem em tais encontros é a urgência e a necessidade da construção de pedagogias comprometidas com o rompimento com processos educativos colonizadores que se expressam pela dominação do poder, do ser e do saber, que perpassam os países da América Latina. Nessa direção, os encontros buscam construir uma postura crítica em relação às políticas educativas neoliberais em curso nos contextos latino-americanos, socializando e trazendo para a discussão iniciativas e projetos que − recuperando saberes, lógicas e práticas dos povos originários − contribuam para o fortalecimento de pedagogias decoloniais[9] e contra-hegemônicas.

> a partir de la apertura de espacios dialógicos, en los cuales se escuchen las voces de los y las protagonistas de prácticas pedagógicas e investigaciones innovadoras con las cuales se puedan construir las bases de una pedagogía propia de carácter decolonial, antihegemónica y emancipadora que recupere la cosmovisión de los pueblos originarios, la idea de comunidad y los postulados del buen vivir (idem).

Trazendo Paulo Freire para a discussão, poderíamos dizer que a perspectiva formativa que temos encontrado em experiências compartilhadas nos encontros da rede de docente, que investigam

9. Candau, em diálogo com Catherine Walsh, define a pedagogia decolonial, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, como "uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural" (2010, p. 29).

a partir da escola e da comunidade, por vezes, leva-nos a identificar em tais experiências as categorias freireanas situação-limite, percebido-destacado e inédito-viável, que Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 223) ajudou-nos a aprofundar.

O relato a seguir trazido pela experiência expedicionária, vivida em Caldas, Colômbia, em 2014, permite-nos exemplificar essa apreensão:

**La escuela café**

> El café durante casi todo el siglo XX fue prácticamente el único produto agrícola que logro estabilizar el crecimiento económico a través de las expostaciones, pese de las exportaciones, pese a las variables de los precios a nível internacional. Em el siglo pasado, la producción de café era extensiva y los pequeños cafeicultores sobrevivíana pesar de las situaciones adversas... Las famílias que dependían de este produto aumentaban sus quehaceres em época de cosecha, a raiz de esta situación, los niños campesinos se convertían em uma población flotante...
> Em médio de estas circunstancias, los expedicionários encontraram outra de las formas de hacer escuela, uma que mediante um currículo flexible desafia las politicas e los modelos impuestos por el Estado...
> La escuela café es que la educa em la identidade y el amor por el território, com sentido de pertinência. Es aquélla que entende que la globalización nos cimunica y nos hace ciudadanos del mundo pero que em esse sentido debe formar sujetos políticos, críticos, democráticos, reflexivos y creativos (Agudelo, et al., 2014, p. 37-8).

O contexto inicial trazido pelo relato foi acerca do papel do café na economia colombiana, sendo a segunda bebida, consumida pelo povo, logo após a água e a segunda mercadoria mais vendida depois do petróleo, produzindo uma situação-limite para a

escola: as crianças como população flutuante e, consequentemente, as implicações de abandono da escola e/ou fracasso escolar que são decorrentes dessa ação. Situação-limite que percebida-destacada no interior da escola, favorece a emergência de um inédito-viável: currículo reconstruído a partir de um trabalho participativo, coletivamente organizado junto com a comunidade, a partir do processo expedicionário.

Do ponto de vista da formação entre pares, podemos pensar que relatos como esses mostram uma intrínseca relação entre formas outras de fazer a escola e outras formas de ser docente, que requer o movimento de pensar sobre a própria prática e dela se apropriar enquanto reflexão teórico-prático.

## Expedições pedagógicas: estrada de terra na boleia de caminhão

Buscando ainda refletir sobre o processo de (auto)formação docente a partir das experiências vividas nos encontros latino-americanos, trago uma última questão sem, contudo, ter a pretensão de esgotar as respostas possíveis: o que nos dizem os expedicionários sobre os processos (auto)formativos provocados pela expedições pedagógicas? Anunciam a possibilidade de construção de pedagogias transformadoras?

Começo trazendo o depoimento de uma expedicionária

> Todos los que tenemos um corazón viajero em el imaginário, transitamos por las rutas que nos van indicando nuestros pensamentos inconformes y, em cada território al que lhegamos, reconecemos la avidez por conhecer, por ganhar em experiência, por compreender y respetar lo diferente, lo inovador, lo que va cambiando nuestra manera de ser y de pensar, haciendo de la esculea um campo de acción que rompa com esquemas tradicionales e impositivos que impiden

> la construcción de saberes nuevos, prácticos, própios del mundo contemporâneo (Villegas apud. Agudelas, 2014, p. 17).

O depoimento apaixonado da professora, recolhido no caderno *Formas de hacer escules em Caldas*, documento que historiciza a Expedição Pedagógica Nacional realizada na Colômbia no ano de 2000, aproxima-nos não apenas dos propósitos mais amplos do movimento em si, como também dos impactos que tal experiência provoca nos *viajeros* – usando a expressão em espanhol.

A ideia da Expedição Pedagógica está ligada à origem e ao desenvolvimento do Movimento Pedagógico na Colômbia, durante a década de 1980, nos departamentos de Caldas e Guaviare, expandindo-se por toda a América Latina e mantendo-se até nos tempos atuais, a partir da organização de redes e outros coletivos docentes e trazendo contribuições para respostas às questões, tais como: *Quem somos hoje como docentes*? *Que escola estamos construindo?* Existe atualmente, entre livros e vídeos, uma publicação bastante significativa sobre as experiências vividas.[10]

Bernal descreve a expedição pedagógica como um

> Movimento de professoras e professores que, por meio de viagens através de caminhos, povoados e cidades, produzem uma mobilização social pela educação, geram encontros e constroem um novo olhar sobre si mesmo e sobre a diversidade de práticas pedagógicas existentes (2010, p. 1).

Tomando como referência as definições trazidas pelo documento da Expedição Pedagógica Nacional, realizada na Colômbia em 2000, poderíamos apontar como metodologia de ação que o método expedicionário envolve: preparação, definição das rotas

---

10. Algumas referências que podemos destacar Cárdenas, s.d. Imen, 2014; Romero, 2014; e Rodriguez, 2002.

pedagógicas, realização da expedição e produção do saber sobre o processo vivido. A expedição pedagógica pode ser definida como uma viagem para o interior da escola; uma nova forma de ver a escola a partir do olhar do docente; possibilita a construção de propostas alternativas e de currículos diversos, múltiplos produzidos a partir da conexão com as comunidades e suas ancestralidades. Ser expedicionário é ser viajante, o que pressupõe igualmente, fazer relatos escritos das viagens.

A afirmação de Unda (2002, p. 1) nos convida a perceber a amplitude da experiência:

> No hay una escuela, no hay una sola manera de ser maestro. Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de hacer escuela y de ser maestro que tenemos en nuestros países, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la Expedición Pedagógica Nacional, resulta inevitable reconocer que hay otra escuela. Esta escuela o escuelas emergen desde la vida cotidiana. Es la escuela constituida por los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, se enfrentan críticamente con las demandas que les plantea la institución escolar, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

Nos encontros provocados pela expedição pedagógica, emergem outras escolas e outras formas de ser docente constituídas por outros saberes, desejos, práticas e maneiras de pensar o mundo. "No se trata sólo de movimiento físico, sino, sobre todo, de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues ha permitido un encuentro con las variadas y singulares experiencias pedagógicas realizadas por maestros" (Unda, 2002, p. 2).

Entendendo, assim, a expedição pedagógica para além de um deslocamento físico, mas como um deslocamento epistemológico

e existencial, Morais (2016, p. 63) a define "como uma ferramenta de formação docente, que cria um ambiente para a vivência de práticas de solidariedade, estabelecimento de diálogos multiculturais, ações nas quais conhecer o outro possibilita autoconhecimento e, portanto, a emergência de conhecimento-emancipação".

## O que nos dizem os registros de viagem de algumas expedicionárias do REDEALE sobre seus processos formativos?

Em busca de evidenciar as expedições pedagógicas realizadas no Peru em 2016 e no México em 2017, como espaço de formação docente em sua riqueza e complexidade, temos acordado com os grupos, além do registro de campo durante a viagem, a produção de uma narrativa escrita após a mesma sobre o processo vivido. Tal acordo é parte do compromisso político assumido pelos participantes dos dois grupos de pesquisa (ALMEF e GPALE), por compreendermos que escrever é fazer história e pelo fato de que reconhecemos a escrita de si, por meio de memoriais de formação, de relatos de experiências, de diários de bordo, crônicas, dentre outras, como lugar de produção de saber, aprendizagem e de (auto)formação.[11]

Trago a seguir três narrativas de nossos expedicionários, com intuito de que falem por si sobre os processos formativos provocados pela experiência vivida.

11. Araujo e Morais, [2016]. Este e-book, contendo sete artigos e 11 autores, versando sobre as experiências vividas no Peru, foi socializado no *VIII Encuentro Iberoamericano* na expectativa de construir novas interlocuções, bem como favorecer outras ações de pareceria entre redes docentes.

## Narrativa 1 – Um ponto de partida, nossas expectativas: um convite a novas experiências[12]

> Quem diria que o riso pode vir de outro riso.
> Quem diria que o outro seria tão convidativo.
> Quem diria que os de sempre se tornariam tão íntimos.
> Quem diria que uma experiência produziria tantas trajetórias,
> Que mudaria histórias. Que despertaria tantas expectativas sobre o por vir.
> Quem diria que a utopia viraria sonho. Sonho que com atitudes viram realidades.
> Quem diria que tantos pensamentos e quereres,
> vontade de crescer, de ser, de estar,
> brotariam no que muitos chamariam apenas de uma boa viagem.
> (Diário de viagem, Thayssa Nascimento, 2016)

Quando tudo começou era apenas uma expectativa, um sonho, a esperança do conhecer e do saber. Não era uma simples preparação para uma viagem. Na bagagem, realizações eminentes, conjunto de trajetórias, experiências de cada uma de nós, 11 brasileiras em uma expedição pedagógica no Peru. Carregávamos nossas histórias, nossas memórias, culturas e saberes.

Somos parte de uma Rede de Docentes que Pesquisam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (REDIALE) composta por professores da rede municipal de São Gonçalo, docentes e discentes da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Juntas, como grupo, experienciamos o desconhecido, buscando sentido nos desafios da docência.

---

12. Souza et al., 2018.

Nossa preparação para ida a Huancayo, Peru, teve sua origem com o pensamento de intercambiar e viver experiências com o outro. Entretanto, o desejo de compartilhar logo foi atravessado pelas dificuldades quando nós, na condição de pesquisadoras, decidimos sair do Brasil na atual conjuntura de crise que a educação em nosso país tem vivido. Esse desafio vem acompanhado com a falta de recursos e o receio sobre o que estaria por vir, de como seria essa aventura. Ainda assim, foi alimentada em nosso coletivo a importância de compartilhar experiências, de se permitir ir até o outro e ouvir.

Em um país de costumes diferentes − políticas que ora se aproximam, ora divergem das que vivenciamos em nossa nação −, um choque de culturas nos atravessou, fazendo-nos refletir a partir de novos olhares sobre a educação atual, sobre o que temos vivenciado na prática docente, seja como estudantes, seja como professoras. Dessa forma, vimos na experiência em Huancayo uma oportunidade de conhecer outros sujeitos/coletivos docentes que compartilhavam suas experiências, de conhecer o contexto no qual se encontravam e as políticas educacionais nas quais estavam inseridos.

## Narrativa 2 − Viajar é deslocamento para fora e para dentro... [13]

Check-in feito,
o que outrora era apenas uma possibilidade distante,
vai se tornando uma realidade:
será preciso encarar, de fato, o pássaro voador!
Muitas emoções e sentimentos se misturam.
Para nós moradores/as de São Gonçalo,
cidade periférica e com altos índices de pobreza,

---

13. ARAUJO et al., 2018.

> a hipótese de viajar de avião, simplesmente, nem era levantada:
> sair do país, descobrir outros mundos, outras culturas,
> outros povos, outros "outros"
> (Diário de viagem, Danusa Tederiche, 2016)

Consideramos nossa volta como uma oportunidade para autorreflexão. Esta jornada foi mais que uma viagem de apresentação de trabalho. Cada passo em direção ao Peru nos oportunizou momentos de aprendizagens, desde o diálogo com as professoras peruanas até a arrumação de nossas bagagens. Toda a composição do coletivo mexeu com cada uma de nós. Exigiu de nós desprendimento, renúncia e coragem para seguir adiante. Encontramos forças no outro que estava próximo de nós. Cada passo foi motivado pelo grupo que caminhou unido em prol de objetivos comuns.

Estar em terras estrangeiras nos proporcionou o encontro com outras culturas, provocando-nos a pensar sobre a diversidade cultural que atravessa o ambiente escolar. Somos desafiados todos os dias a reconhecer esta diversidade como possibilidade de enriquecimento para nossas práticas docentes. A diferença nos completa, porque temos a oportunidade de aprender mais com o outro.

Nesta expedição pedagógica no Peru, também nos deparamos com os mesmos impasses políticos, cujo povo é vítima de um sistema que fortalece as desigualdades sociais. Carências no transporte, precariedade no sistema de abastecimento de água, moeda nacional desvalorizada, população à margem da sociedade, dentre outros que não nos fora possível visualizar. Todas estas demandas dos peruanos nos aproximam como pessoas e reforçam a necessidade de uma educação emancipadora e de consciência da política de sua nação.

A escrita reflexiva sobre esta jornada tem nos provocado a pensar sobre a potência do encontro com o outro para o

nosso próprio processo formativo. Nesse sentido, a experiência provocada pela expedição pedagógica − desafiando-nos a construir novos olhares sobre nós mesmos e sobre nossas práticas pedagógicas, a partir dos encontros/confrontos com a diversidade de tantas outras práticas existentes − mobiliza-nos para a construção de uma pedagogia outra, inspirada no compromisso ético, estético e político com uma sociedade latinoamericana mais justa e democrática.

## Narrativa 3 − Rota 1 − Interculturalidade e vida comunitária: uma mirada a partir do Sul[14]

> Uma passeata com bandeiras
> clamando por liberdade, terra, justiça, igualdade, direito à vida,
> direito à água, direito à educação, felicidade, união,
> respeito à natureza, vida boa, dentre outras reivindicações,
> foi a cena final da peça, encenada pelos/as estudantes da escola.
> (Diário de viagem, Mairce Araujo, 2017)

Analisando o contexto brasileiro e latino-americano, nos anos de 1960, Freire denunciava a lógica colonizadora que comportava nossa estrutura politico-econômica. Os modelos tecnológicos, culturais, políticos e econômicos que nos inspiraram historicamente se pautaram no Norte e nos ideais positivistas trazidos da Europa. "Em decorrência das relações desiguais de poder econômico e político, a posição do Norte em relação ao Sul continua com seus instrumentos e estratégias atualizadas da colonialidade" (Adams, 2017, p. 385).

Uma ótica a partir do Sul teria, assim, como objetivo buscar uma perspectiva epistemológica e política favorecedora de uma reinvenção social que rompesse com a lógica da colonialidade.

14. O artigo completo narrando a experiência está em Araujo, 2017.

Contudo, é preciso ressaltar que não se trata de uma questão maniqueísta, nem meramente geográfica, pois o Sul também está no Norte, da mesma forma que o Norte está no Sul. *Sulear*, sem negar os aspectos positivos da modernidade, implica a construção urgente e necessária de um mundo outro, a partir de "os condenados da terra", como dizia Fanon.

A visita à *Escuela Telesencundária Rafael Ramires* nos colocou em contato com a história de Gabriel Solom Flores e a criação do CESDER – Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural. A organização sem fins lucrativos, com vinte anos de atuação, estrutura seu trabalho em cinco áreas, coordenadas por equipes comunitárias, formadas por estudantes e egressos de sua Licenciatura em Planejamento do Desenvolvimento Rural. As questões de direitos humanos, igualdade de gênero e o cuidado com o meio ambiente atravessam todas ações educativas do centro. Dentre os princípios que orientam seu fazer educativo, destaca-se o propósito de consolidação de coletivos capazes de realizar projetos de uma vida boa, a partir de uma metodologia de Comunidade de Aprendizagem, que compartilhando sentidos e significados, promova práticas de transformação da realidade social.

Gabriel Solom Flores, autor da peça apresentada para nos receber, que havia sido professor da escola e seu grande inspirador, materializava-se em um texto dialógico e provocativo que indagava a cada momento: *Quem soy yo?* Teatro da melhor qualidade, com um texto denso, forte e poético, muito bem interpretado pelos jovens estudantes, confirmava a orgânica relação entre a poesia e a luta pela vida, fazendo-nos lembrar de Bertold Brecht. Confrontando conformismos – "*No hay tiempo para soños; Nada puede cambiar nuestros destinos; Ni nombre tenemos: el no chaman índios*", com a resistência que conduz à luta – "*Y si es verdade que somos hombres; El hombre es lo que importa; Esta lucha es de todos y de todas*" –,

a bela apresentação, além de nos emocionar, dava a ler os currículos praticados na escola.

## Palavras finais: uma tentativa de responder à questão proposta

O que narram as expedicionárias sobre os processos (auto)formativos provocados pelas expedições pedagógicas? Anunciam a possibilidade de construção de pedagogias transformadoras?

Poderíamos trazer aqui várias passagens de cada narrativa, dentre tantas outras produzidas, para colocar em evidência o modo como as expedicionárias reflexionam sobre o processo formativo provocado pelas expedições. Poderíamos evidenciar o quanto suas reflexões sobre esse processo têm o potencial de produzir ecos em suas práticas pedagógicas posteriores. Poderíamos também enfatizar a escrita de si como espaço de formação que os relatos indiciam.

Contudo, uma questão que nos tem chamado atenção na leitura das narrativas sobre as experiências expedicionárias confirma o dito de Pilar Unda: "no se trata sólo de movimiento físico, sino, sobre todo, de desplazamientos en el orden del pensamento".

Nos vários registros aqui trazidos, incluindo o da professora colombiana, viajar, no contexto das expedições pedagógicas, tem significado uma viagem para fora, mas também para dentro de si mesma. Um deslocamento no plano físico, que – ao provocar o encontro com outras culturas, lógicas, saberes, formas outras de ser docente e de fazer escola – constrói um novo olhar sobre si, provocando deslocamentos nos planos epistemológico, político, cultural, existencial, dentre outros.

Nesse sentido, acreditamos que as expedições pedagógicas guardam o potencial de contribuir para a construção de uma pedagogia decolonial que seja "uma práxis baseada numa insurgência

educativa propositiva" (Candau, 2010, p. 29) ao combinar mobilização social pela educação e a construção coletiva de uma escola comprometida com a transformação social, e por visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Enfim, reencontrando o estado de poesia (Morin, 2005, p. 9) com o qual abrimos nosso capítulo, concluímos nossa discussão lembrando que, se queremos construir um projeto de educação emancipatório na América Latina e contribuir para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber contra-hegemônicos aos projetos totalitários e globalizantes, precisamos ir com "a roupa encharcada e a alma repleta de chão, enfrentando estradas de terra na boleia de caminhão, até aonde o povo está".

## Referências

AGUDELO, Stella C. et al. *Formas de hacer escuela em Caldas*. Movimiento Expedición Pedagógica. Expedición Caldas. Manizales, 2014.

ARAUJO, Mairce S. "Narrativas docentes: saberes, práticas e significações". In MONTEIRO, Filomena de Arruda et al (orgs.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016a.

_____. "Assim passaram vinte anos: memória e história do grupo Vozes da Educação em São Gonçalo". In TAVARES, Maria T.G. e BRAGANÇA, Ines F.S. (orgs.). *Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2016b.

ARAUJO, Mairce S; FARIA Danusa T B; NUNES, CONCEIÇÃO Sandra S P; Diário de Itinerância, uma expedição Pedagógica no Peru: caminhos dos processos formativos. In: ARAUJO, Mairce S e MORAIS, Jacqueline F S (Org.) *No diálogo Brasil-Peru: retratos de uma expedição pedagógica.* São Gonçalo: UERJ/FFP, 2018. E-book.

_____ e MORAIS, J.F.S. "Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes". In Revista *Linha Mestra*, v. 30, pp. 43-8, Associação de Leitura do Brasil, 2016. Disponível em: <http://https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/01/lm_16_12_a1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

BERNAL, M.P.U. "Expedição pedagógica". In OLIVEIRA, D.A. et al. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CANDAU, Vera M.F. e Oliveira, Luiz Fernandes de. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil". In *Educação em Revista*, n. 26, v.1, pp. 15-40, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

CÁRDENAS, A, Stella. "El processo de racionalización em Caldas". *Revista Nodos Y Nodos*, n. 8, Universidade Pedagógica Nacional.

FREIRE, Ana Maria de Araujo. "Inédito viável". In STRECK, Danilo R. et al (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

IMEN, Pablo. "As expedições pedagógicas: construindo uma educação emancipadora a partir e para nossa América". *Revista Idelcoop*, n. 212, pp. 115-33, Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://www.idelcoop.org.ar/sites/default/files/revista/articulos/pdf/2014_63966765.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

MORAIS, Jacqueline F.S. "Expedição pedagógica: estratégia de formação docente em contexto latino americano". In TAVARES, M.T.G e BRAGANÇA, Ines F.S. (orgs.). *Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Rio de Janeiro, Intertexto, 2016.

_____ e ARAUJO, Mairce S. "Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo". In PEREZ, Carmen L.V. (org.). *Experiências e narrativas em educação*. Niterói: EDUFF, 2017.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RODRIGUEZ, A. et al. *Veinte años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio/Tercer Milenio, 2002, pp. 61-94, 2002.

ROMERO, Teresa. *Las expediciones como território de memoria*. Neuquén: La Trama. Ano I, n. 1, mai. 2014, pp. 8-10.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Celena S; FARIA Danusa T B; NUNES, Dennys H M; MORAES, Leila S; MEDEIROS, Milena B; CRESPO, Rafael C; CONCEIÇÃO Sandra S P; NASCIMENTO Thayssa S. Uma América Latina viva e forte: diálogos com os coletivos docentes nas fronteiras entre Brasil/Peru. In: ARAUJO, Mairce S e MORAIS, Jacqueline F S (Org.). *No diálogo Brasil-Peru: retratos de uma expedição pedagógica*. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2018. E-book.

UNDA, Maria del Pilar. "La experiencia de expedicion pedagogica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?" In Expedición pedagógica y redes de maestros. In *Perspectivas*, v. XXXII, n. 3, set. 2002.

# 13

# A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador

Ana Vieira
Ricardo Vieira

## Da plasticidade do trabalho docente

As funções escolares elencadas – quer pelo senso comum, quer mesmo pelos projetos educativos de determinada escola – são, por vezes, genéricas e até pretensiosas. Miguel Zabalza (1991, p. 37), ao falar da função da escola, considera três eixos – o pessoal, o instrutivo e o social:

> A um nível muito geral, podemos adiantar que a escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura; representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo.

Muitos autores defendem, atualmente, inspirados fundamentalmente nas ciências cognitivas (Tardif e Lessard, 2007), a possibilidade de definir a docência como um trabalho essencialmente cognitivo baseado no tratamento de variada informação. Contudo, a relação entre ensino e aprendizagem é também entre pessoas e entre culturas (Iturra, 1994; Vieira, 2011) e, portanto, resulta em um trabalho so-

cial interativo sobre e com os seres humanos (Vieira, A., 2016). Tardif e Lessard (2007, p. 33) põem bem a tônica nos componentes do trabalho interativo:

> Negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc. Esse trabalho sobre o Humano evoca atividades como instruir, supervisar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afectividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito etc. constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo.

O professor, para além do desencanto atual com as reformas dos sistemas educativos, essencialmente com as que põem a tônica na dimensão tecnocrática e produtiva, para além da reconhecida crise da instituição escolar (Nóvoa, 1992), tem, ainda, que considerar as profundas alterações das sociedades e culturas contemporâneas que se refletem no espaço escolar (Thurler; Perrenoud, 1994). Alterações que obrigam a escola e os professores a dotarem-se de outros recursos, de outros profissionais e de outras formações e competências.

Provavelmente, são atualmente menos discutíveis as posições teóricas que apelam à formação sociocultural, para além da pedagógica, para o exercício da profissão de educador ou professor, com vista à construção do sucesso para todos, considerando que o insucesso escolar resulta não só da prestação do aluno, mas, também, do próprio fracasso da escola (Benavente et al., 1994; Iturra, 1990a e b). Nesta esteira, vale a pena olhar ao questionamento que

Perrenoud (2001, p. 18) faz a propósito da escola e da forma como gere as diferenças:

> As crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar. De repente, a escola é questionada, ela é que deve mudar [...]. Ao tratar todas as crianças como "iguais em direitos e deveres", conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares.

Por isso, o professor tem de trabalhar não apenas centrado na sala, nem apenas na escola, mas também na família e na comunidade em sentido bilateral (Silva, 2001). Perrenoud (2001, p. 50) afirma mesmo que a família e a escola "*são duas instituições condenadas a cooperar*".

No tocante aos pontos de vista da pedagogia clássica, o enfoque recai exclusivamente sobre a relação professor/aluno e no que se passa no interior da sala de aulas: "*a maioria deles ignora o papel educativo do contexto sociocultural e a influência da relação escola/meio ambiente nas competências dos alunos*" (Chaveau e Chaveau, 1989, p. 55).

Mas sempre houve professores que trabalharam muito ligados ao mundo fora da escola, aos contextos socioculturais dos alunos, como, por exemplo, os professores do 1º Ciclo que tinham/têm uma ligação mais forte com os contextos familiares, conhecendo muito bem a comunidade onde a escola está/estava inserida. Entretanto, também sempre houve e há professores que, por falta de sensibilidade, capacidade, preparação, vontade e sabe-se lá por que razão – que falta investigar – sempre viveram muito virados para as quatro paredes da sala de aula, ignorando o contexto

em que cada aluno está inserido fora da escola e que é fundamental conhecer para atingi-lo intelectual, cognitiva e emotivamente.

Provavelmente, a função pedagógica tradicional dos docentes, imbricada com funções sociais que foram desenvolvidas espontânea e voluntariamente (Vieira e Vieira, 2006),[1] por vezes, e por tantos docentes, em consequência das suas disposições altruístas e voluntaristas, terá de ser pensada em uma nova identidade profissional do professor.

O "novo" professor terá de assumir, cada vez mais, uma postura de mediador sociopedagógico, se quiser continuar a ter utilidade (Cortesão, 2000; Teodoro, 2006 e Vieira, 2016) precisando ter, a par de outras, uma formação antropológica e sociológica, de educação intercultural e de mediação sociocultural, independentemente de precisar ou não, também, de trabalhar em conjunto a outros mediadores interculturais e sociopedagógicos (Vieira, 2016). Vale a pena recordar Américo Peres (1999b, p. 241) quando diz que

> [...] o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, "um pau mandado" nas mãos de uma administração controladora e burocrática que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas. Por outras palavras: o professor é uma espécie de "cão de guarda" do sistema educativo que não utiliza a sua mais-valia – o saber, o saber pedagógico, didáctico e relacional – e não tem capacidade colectiva para participar em projectos interdisciplinares inovadores, limitando-se ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa dos seus próprios fracassos e ainda como economia de tempo.

---

1. Ver as questões ligadas ao que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias, explorado no jornal *A Página da Educação*, n. 156, p. 17.

Manuela Teixeira (1995, p. 109), colocando-se em uma "perspectiva da sociologia da acção em que ao professor é reconhecida margem de manobra para levar, tão longe quanto possível, as estratégias que decorrem do seu projecto pessoal", analisa algumas funções dos docentes:

a) O professor como pessoa: uma função de relação, onde convoca Paulo Freire e a sua máxima de que ninguém educa ninguém, mas que todos nos autoeducamos em confronto (idem, p. 110). Desenvolve, aqui, a ideia de que o professor deve ser ele mesmo, já que aquele que não o faz – porque usa uma máscara para dar uma outra imagem de si – "podia, possivelmente, ser substituído, com vantagem, por uma televisão educativa ou por um computador que tivesse uma boa base de dados" (idem, p. 111);

b) O professor com os alunos: uma função de promoção. Aqui explora o aforismo latino que lembra que "para ensinar latim ao João é preciso conhecer o João. Para chegar a uma relação com outrem é preciso primeiro reconhecer esse outrem, como pessoa – um ser único e irrepetível" (idem, p. 112);

c) O professor e os outros professores: uma função de cooperação onde dá conta da dificuldade de colaboração com o grupo de pares;

d) O professor e os pais: uma função de complementaridade. Aqui se refere às investigações que têm mostrado que a colaboração entre professores e as famílias tem efeitos muito positivos não só para os alunos, mas também para os pais e os professores;

e) O professor e os outros trabalhadores da educação: uma função de descoberta onde fala da importância dos auxiliares de educação;

f) O professor e a comunidade: uma função de extensão onde dá conta de como a "acção educativa transcende as paredes da escola para se transformar numa acção educativa a exercer no meio" (idem, p. 122).

Maurice Tardif e Claude Lessard (2007, p. 111), na sua obra sobre o trabalho docente, dedicam um capítulo inteiro a falar da carga de trabalho dos professores, depois de analisarem as características da organização escolar e o modo como elas marcam o trabalho docente. Começam por perguntar "O que faz um professor exactamente? Quais são as condições de sua carga de trabalho? E como ele a vê?". Referem que o trabalho dos professores pode ser analisado do ponto de vista administrativo ou do vista das exigências reais do seu trabalho diário. As "condições de trabalho" correspondem a

> variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido [...].
> A análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (Tardif; Lessard, 2007, pp. 111-2).

Estes autores – considerando o trabalho do professor como "parcialmente elástico", que leva a situações como, por exemplo, o docente pensar, no fim de semana, em um aluno com dificuldades ou com problemas disciplinares – investem, também, na carga informal de trabalho que não é mensurável em termos quantitativos. Além das aulas, que o senso comum representa como a função única do professor (Vieira, 1999b), ele tem, ainda, muitas outras solicitações:

> A recuperação, atividades para-escolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico [...] a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correcção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas" (Tardif e Lessard, 2007, p. 133).

Como nos recorda, também, José Manuel Esteve (apud Merazzi, 1983), o professor tem vindo a ser solicitado, no quadro das transformações sociais em geral que têm reflexos na escola, a assumir diversos papéis sociais, por vezes até contraditórios, o que contribui para o seu mal-estar docente:

> Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo, exige-se-lhe que faça uma selecção, no final do curso, no quadro, da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adoptar o papel de juiz que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, facilitando o aparecimento e desenvolvimento da sua própria autonomia; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que pro-

> duza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Umas vezes, pede-se ao professor que atenda prioritariamente às necessidades individuais dos seus alunos; e, outras, impõe-se-lhes uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, como peões ao serviço das exigências políticas ou econômicas do momento" (Merazzi, 1983).
>
> [...] Por outro lado, aparece aos olhos dos seus alunos como um representante da sociedade e da instituição (Esteve, 1992, p. 38).

Trata-se, portanto, de uma acelerada mudança social que tem impactos na escola e na vida dos professores: "o professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. E tal mudança apenas principiou, pois como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe" (Esteve, 1992, p. 38).

Também Luiza Cortesão (2000) chama a atenção para o mal-estar que se tem instalado na profissão docente, devido à dificuldade em lidar no dia a dia, e na prática educativa, com uma grande diversidade de papéis sociais resultante da escola de massas. A escola, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, vê-se agora cada vez mais perante a diversidade de públicos e de culturas em uma mesma sala de aula e perante discursos que apelam ao respeito pelas diferenças (André, 2006; Candau, 2007).

É fundamental não esquecer que

> O professor existe porque existem alunos. A sua actividade está, assim, centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador de aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor precisa de conhecer o aluno, conhecê-

> -lo pelo seu nome, na sua história, no que para ele é significativo (Teixeira, 1995, p. 112).

A formação de professores passa a debruçar-se sobre o interesse pelo conhecimento do contexto em que estes trabalham, dando atenção à diversidade presente no cotidiano. Procura incutir nos professores uma atitude reflexiva (Schön, 1983) e crítica da sua própria atuação. A diversidade passa a ser olhada, pelo menos do ponto de vista do discurso, mais como um recurso do que como um obstáculo. António Teodoro (2006, p. 8), em um estudo sobre a "atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente", ao nível do 3º ciclo do ensino básico, apresenta uma proposta do que pode e deve ser o professor do século XXI: "*um militante de justiça social e um investigador na sala de aula*". Contudo, para isso, é preciso tempo. Tempo para pensar, além de tempo de ócio para poder criar. E muito do tempo é consumido em reuniões prolongadas a discutir sempre a mesma coisa:

> Eu penso que, de facto, é uma coisa excessiva, a carga administrativa e burocrática... Eu tenho esperança que a gente vá começando a guardar os papéis de uns anos para os outros e, para o ano, a gente já não tenha que fazer tantos... [risos]. Também, não podemos andar sempre a fazer o mesmo... Eu acho que o problema que temos, neste momento, temos...
>
> Há dias li uma circular que veio da ministra, que definia que as reuniões não podiam ter mais de determinado tempo de duração. Vejam bem onde isto chegou...! Para a ministra falar disto... Porque, a maior parte das vezes, as pessoas estão ali só para se chatear umas às outras, não é? Às vezes dizem-me assim: "Ah, eu estive, não sei quantas horas, numa reunião...", e eu pergunto: "Mas a fazer o quê?" Será que não há uma alma que diga assim: "A ordem de trabalhos é esta. E a gente tem que se despachar, que temos mais

> que fazer!” E, depois, fica toda a gente saturada e nada se decide e dizem: “Isso, depois a gente vê!”, “Oh pá, não é nada, vamos já decidir isso agora!” Eu acho que as escolas têm que começar a ter algum bom senso e nem tudo tem que ir à reunião. Porque isto das democracias…! Alguém também tem que decidir, nas nossas costas, qualquer coisita, não é? É complicado de gerir tudo isto” (Rita, educadora de infância e ex-técnica do IAC).

## O professor como mediador de aprendizagens

O professor é, por excelência, um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, em uma boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Entretanto, o professor é, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral.

Paulo Freire (2003, 2005 e 2006) insistiu na ideia de que não é possível ensinar sem aprender e sem escutar. Na “Pedagogia da Autonomia”, falando dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, Paulo Freire (2006, p. 23) refere que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; e que a questão da identidade cultural, “de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado” (idem, p. 42).

Para Rosa Marí Ytarte (2010, p. 101), uma investigadora da área da mediação intercultural, a mediação socioeducativa seria, então, “a acção educativa cujo ponto de partida é estar disponível para

discutir a relação entre as identidades, dar voz e ouvir as razões a esses 'outros' a quem chamamos de diferentes. Entenda-se que para que uma acção seja mediadora de comunicação, ela terá que se basear na premissa de que todos os participantes devem sentir-se igualmente bem-vindos e reconhecidos pelo que são". A propósito da relação entre ensinar e aprender que, de alguma forma, tem paralelismo com a simetria vendedor/comprador (Dewey), António Nóvoa pensa a profissão de professor comparativamente com outros profissionais, salientando que este está dependente da vontade e da cooperação do aluno para aprender, relação processual e interdependente, ao contrário de outros profissionais:

> Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da "colaboração" do aluno: "um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno" (Labaree, 2000, p. 228).
> Ninguém ensina a quem não quer aprender. Em 1933, John Dewey declarou, numa comparação provocadora, que, do mesmo modo que não é possível ser um bom vendedor se não há ninguém que compre, não é possível ser uma bom professor se não há alguém que aprenda. O problema se torna ainda mais complicado se consideramos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar (Nóvoa, 2008, p. 229).

E mais complicada se torna a função de professor, se pensarmos que, para a tal mediação global, ele tem ainda de trabalhar com o meio físico e social, vulgo comunidade,[2] que vai muito

---

2. Na verdade, comunidade é um dos outros conceitos que foram ficando gastos pelo uso e abuso feito sem referência às suas origens e significado. Usamos aqui o conceito, no sentido escolar

além da relação educadores-educandos no espaço escolar. O professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. E isto obriga ao envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação criando projetos comuns que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de gênero, etária etc.

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a viver com (Jares, 2007) a diversidade na unidade do projeto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se em uma mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, também, na qual alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, mediadores de conflitos em conjunto com o docente. Todavia, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador.

Vale a pena nos debruçarmo aqui, também, sobre as tutorias desenvolvidas pelos professores no seu trabalho de proximidade interpessoal e intelectual, experimentadas em vários países, a partir dos anos 1950 e 1960, consideradas pioneiras na mediação em Educação, uma vez que, em parte, foram transportados para a filosofia escolar do "Processo de Bolonha" que está a uniformizar a Europa em torno de uma unidade pedagógica comum: os ECTS.[3]

---

do mesmo, sendo certo que, em bom rigor, não há comunidade escolar, se usarmos a definição de Tönnies; há, sim, uma heterogeneidade de grupos sociais que vivem justapostos, ou mesmo em interação, e que colocam os seus filhos na escola.

3. ECTS (European Credit Transfer System). As tutorias estudadas por Baudrit, contudo, são entre alunos. Contudo, não deixa de ser uma forma de mediação em contexto escolar na qual a terceira pessoa, por estar mais próxima do contexto dos envolvidos na tensão, tem vantagens na entrada do mundo cultural do outro. No caso do processo de Bolonha, tem havido alguma dissonância

Os professores tinham, por vezes, dificuldades no ensino e na relação com alguns alunos e turmas. Os oriundos de meios sociais mais desfavorecidos e os filhos de imigrantes eram, habitualmente, os que mais "problemas" levantavam. Surgiu a ideia de, em determinados períodos, deixarem estes alunos com outros, os tutores, um pouco mais velhos, admitindo a hipótese de que a comunicação se faria mais facilmente entre eles. Desta forma, os primeiros se beneficiaram da ajuda fornecida pelos segundos, em termos de proximidade de código cultural, valores e linguagem e passaram a ter mais sucesso na escola. A distância cultural entre alguns professores e alguns alunos é, por vezes, tão grande que a incomunicação é quase uma certeza. Contudo,

> Não basta pôr lado a lado alunos de diversas origens para se estabelecerem mais intercâmbios e contactos. Tem de haver uma vontade suplementar para os incitar à cooperação, às tarefas conjuntas, à organização colectiva. E isto não se deverá ao facto de haver professores que acreditam no que fazem, que já estão convencidos dos bons fundamentos desta abordagem educativa? Não serão, afinal de contas, professores que já adquiriram uma certa cultura de tutoria intercultural (Baudrit, 2009, p. 86).

Há outras experiências de tutoria a decorrer, recentemente, no sistema educativo português, e que, no limite máximo das boas intenções, ocorreriam em uma relação de um para um, com um professor para um aluno que tenha necessidades educativas especiais, que tenha dificuldades de integração na escola ou na turma, comportamentos perturbadores, nas aulas ou em outros espaços da escola.

---

entre as intenções e a prática. Condicionada pela economia, a pedagogia não tem conseguido fazer tutorias com um docente para um grupo restrito de alunos.

Vejamos, a seguir, parte de uma entrevista realizada com um professor da escola da praia a respeito de uma tutoria:

> César (C): É o D [nome do pai do aluno]. É o gajo que juntou aí os burros para fazer uma manifestação, no Verão…
> Investigador (I): Relativamente a esse caso, tu eras tutor?
> C: Eu sou tutor este ano de três alunos.
> I: Os TEIP é que constroem essa figura do tutor?
> C: O tutor… mesmo quando não éramos TEIP (eu já fui tutor e, aliás, suponho que até com algum sucesso). Daí que me tenham pedido para eu ser tutor deste garoto… isto muitas vezes parece que estou aqui a lavrar a minha manta dourada, mas não. Tive um aluno que foi aqui um bocadinho problemático na escola, o Adile, um marroquino, *eh*, pá e o Adile foi um aluno com um certo sucesso… aqui na escola, depois de ter sido meu tutorado.
> I: *Explica*-me melhor, esse tutor…
> C: …é um acompanhante de estudos que faz 45 minutos, geralmente, numa semana. O que é pouquíssimo!! O que é que eu faço? Colaboro com ele nos trabalhos de casa…
> I: Isso é uma actividade do projecto educativo, ou é o pai que vem pedir para o filho ter um tutor?
> C: Não, não, não, é o director de turma que vai propor ao pai porque considera que ele reúne condições para ter uma figura não parental, que o oriente a estudar, que o oriente a manusear um livro…
> I: Então isso há em todas as escolas?
> C: Há em todas as escolas, isso é de lei. O Adile quando foi meu tutorando não havia TEIP, pura e simplesmente.
> I: E esse é um dos exemplos de sucesso de mediação?
> C: De alguma forma, mas o Adile nunca tinha pegado num livro com pinturas do Leonardo Da Vinci, não é? Nunca tinha folheado um Atlas. Quando eu fui com ele ao Google para o gajo me ver a cidade onde nasceu e onde ia passar sempre dois meses a traba-

> lhar durante o ano, que nos lixava o trabalho todo, porque a família queria… fez uma colagem a mim, que foi uma coisa espetacular. A ligação foi tão forte ou tão pouco, que, um belo dia, resolveram trazer-me um presente de Marrocos. Então trouxe-me uma camisa com lantejoulas, que não me servia nem com os braços assim. Era um número pequenito…
> I: Achas que esse papel de tutor é também um exemplo concreto de potencialidade da Lei, pelo que eu estou a ver, para estimular alguns professores a serem mediadores interculturais, mesmo sem estarem num território educativo de intervenção prioritária?
> C: Apesar de… atenção, nós acabamos por não ter contato nenhum com a família…
> I: Mas o aluno traz a família na cabeça dele.
> C: Claro, claro. Eu acabei por me dar razoavelmente bem com o pai, por minha iniciativa pessoal, porque o pai vendia no Pedrógão… vendia na feira de Monte Redondo, "nos 29". E esse processo foi um processo gríssimo. Quando ele tinha um problema de provocação dos gajos aqui do bairro, ou coisa que o valha, vinha ter comigo, muito nervoso, para eu facilitar as coisas. Vinha-me fazer queixas… a mim. Foi uma ligação espantosa, mexeu comigo aquela experiência.

Esta experiência mostra-se interessante, mas o César refere-se à falta de tempo para o exercício destes papéis sociais. Outros docentes falam de falta de formação em mediação. As expectativas são muitas vezes elevadas, criando, às vezes, algum desânimo com os resultados finais, o que não aconteceu neste caso. Contudo, de novo a falta de formação e de capacidade de onipotência de um professor só: se um aluno é muito pouco assíduo, primeiro é necessário conseguir fazê-lo frequentar as aulas. Só depois se parte para a definição de novos objetivos, com o cuidado de manter a assiduidade anteriormente alcançada.

Seria necessária uma grande colaboração entre todos os serviços e recursos que possam estar envolvidos, quer sejam da escola, quer sejam exteriores à mesma. A colaboração da família é também vital. Dentro da escola é preciso envolver, em primeiro lugar, o conselho de turma, depois serviços e recursos restantes. É fundamental que o professor consiga estabelecer empatia com o(s) aluno(s) a seu cargo, sem com ele(s) e com os seus problemas se identificar, totalmente, já que, muitas vezes, a carga emocional se torna excessiva. Novamente os limites da capacidade humana de um profissional multifunções que é quase visto como um "super-homem". Como sair deste imbróglio? Idealizamos uma escola com equipes multidisciplinares em cujo trabalho docente haja espaço para mediadores interculturais e sociopedagógicos a fazer trabalho de pátio, de mediação com as famílias e as comunidades em articulação com os projetos educativos de cada escola e seus professores.

O acompanhamento dos alunos é, atualmente, cada vez mais assumido como a pedra basilar do sucesso educativo. A intervenção formativa, dirigida a alunos de grupos sociais diversos, poderá traduzir-se em mediação entre aluno, ação educativa e exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde etc., em uma abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural e sociopedagógica (Almeida, 2010 e Vieira, 2016). A escola, que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, e mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão na mesma.

## Referências

ALMEIDA, Vítor. *O mediador sociocultural em contexto escolar: contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

BAUDRIT, Alain. *A tutoria: riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora, 2009. (Coleção Ciências da Educação, 25, Século XXI).

BENAVENTE, Ana et al. *Renunciar à Escola: o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CHAVEAU, Gérard e CHAVEAU Rogovas. "L´enfant, le milieu loca et les savoirs scolaires". In CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (orgs.). École et quartiers. Paris: Editions L´Harmattan, 1989, pp. 55-68.

CORTESÃO, Luíza. *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

ESTEVE, José Manuel. *O mal estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.

_____. Raul. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.

_____. Raul. "O processo educativo: ensino e aprendizagem?" *Educação, sociedade & culturas*, n. 1. Porto: Afrontamento, 1994, pp. 29-50.

JARES, Xesus Rodriguez. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.

MARÍ YTARTE, Rosa. "Mediación socioeducativa desde una perpectiva intercultural". In PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (orgs.). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, pp. 100-15.

MARLI, André (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, António. "Os professores e o 'novo' espaço público da educação". In TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 217-33.

PERES, Américo Nunes. *Educação intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, Donald. *The reflective pratitioner*. São Francisco: Jossey/Bass, 1983.

SILVA, Pedro. *Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2001.

TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Manuela. *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1995.

TEODORO, António. *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, 2006.

THURLER, Mónica e PERRENOUD, Philippe. *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora, 1994.

VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2016.

_____ e VIEIRA, Ricardo. "Educação e trabalho social na escola". *A pá*gina da *educação*. 2006. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>. Acesso em:

_____. *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem/Edições Afrontamento, 1999a.

_____. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.

_____. *Educação e diversidade cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria/CIID-IPL, 2011.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa, 1991.

# Parte 4

## Movimentos sociais e direitos à educação na América Latina

# 14

# A educação ambiental crítica e a contextualização à realidade socioambiental latino-americana

Carolina Alves Gomes de Oliveira
Bárbara Pelacani
Marcelo Stortti
Celso Sánchez

## Introdução

A crise socioambiental "descoberta" e deflagrada no período do pós-guerra, cujas dimensões não apresentam precedentes na história humana, abre margem para reflexões a respeito das formas como as sociedades vêm travando suas relações socioambientais ao longo da história. Estas discussões se nutrem de dados, como os fornecidos pelas Nações Unidas,[1] que apontam que vivemos em um tempo em que a miséria e a concentração de riquezas nas mãos de poucos atingem níveis absurdos, jamais vistos (Coronil, 2000).

Recentes dados da organização não governamental OXFAM mostram que seis brasileiros possuem a mesma quantidade de dinheiro de metade da população.[2] Dessa forma, sob os diversos olhares que se atentam para esta questão, como o de cientistas, intelectuais acadêmicos e oriundos de outros espaços para além da

1. Dados da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>.

2. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/relatorio_davos_2016> e <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-nota_metodologica.pdf>.

academia – ativistas, lideranças de povos tradicionais, educadores críticos e lideranças de movimentos sociais –, é cada vez mais evidente que a crise em que nos encontramos é, como pontua Santos (2009), entre outros, uma crise civilizatória. Em outras palavras, a crise da exploração ambiental desenfreada é reflexo das relações de opressão e dominação inerentes ao modelo de sociedade dominante capitalista (Loureiro e Layrargues, 2013), que expropria, aniquila e impede o fruiur da vida e da existência.

Esse texto tem como objetivo refletir sobre a educação ambiental necessária e urgente ao contexto das realidades socioambientais latino-americanas. Nosso interesse parte, portanto, da discussão da ideia de contextualização, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (1994). Este autor pensa o debate sobre a contextualização e a descontextualização das subjetividades na modernidade, a partir da dicotomia entre as subjetividades individual e coletiva, por um lado, e as subjetividades abstratas e contextualizadas, por outro. Para ele, a valorização da subjetividade individual e abstrata na modernidade capitalista parece influenciar a descontextualização dos processos sociais, políticos e epistêmicos, transformando energias potencialmente emancipatórias em energias regulatórias. Entretanto, constantemente, essa lógica é tensionada por grupos sociais diversos, que recontextualizam suas realidades e identidades e buscam formas alternativas ao modelo imposto (ibid.).

Neste ensaio, partimos destes processos de recontextualização, assim como dos grupos que provocam estes tensionamentos, buscando refletir como esta dinâmica influenciou a questão ambiental na América Latina, trazendo à tona o que entendemos como a necessidade de uma Educação Ambiental *desde el Sur*. Isso significa que estamos buscando essa educação ambiental encharcada de chão, de povo, de gente, de histórias, de relações, de afetos e afetações. Também buscamos o diálogo com as demandas dos movimentos sociais que lutam pelo direito ao meio ambiente

ecologicamente equilibrado, das comunidades negras e indígenas que resistem e *re-existem* no território ancestral, das mulheres que reinventam e dão novos sentidos às formas de resistência e *re-existência* e de sustentabilidade e das demais identidades subalternas, oprimidas e "esfarrapadas" que colorem a sociodiversidade do solo latino-americano. A partir daí, procuramos compreender os diálogos urgentes e necessários da educação ambiental para além das condutas normatizadoras, das responsabilidades individuais em relação ao meio ambiente (visto como um aspecto naturalizado, abstrato e despersonificado) para uma educação ambiental emprenhada de gente. Assumimos assim esta educação ambiental desde el Sur, que é multissensorial, recheada de atravessamentos provocados pelas alteridades radicais abolidas pelo programa sistemático do "encobrimento do outro" (Dussel, 1993). A ideia destas linhas é uma provocação para sentar e desenvolver a escuta para dentro da educação ambiental das "diversas" vozes silenciadas que teimam em emergir e *re-existir*, como nos ensina Quiñonez (2015), capazes de navegar no sangue, suor e lágrimas que escorrem dessas veias abertas da América Latina (Galeano, 2011).

Assim, partindo da fundamentação teórica trazida por Boaventura de Souza Santos (1994) e dos aportes de Walter Mignolo (2008), de Santiago Arboleda Quiñonez (2015) e de Paulo Freire (1999), apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental sob a perspectiva da contextualização e descontextualização às realidades socioambientais locais. Por último, apresentaremos um panorama das pesquisas desenvolvidas pelo Geasur, que buscam fazer uma leitura das possíveis pedagogias emergentes das lutas populares, dos movimentos sociais e das resistências das comunidades tradicionais, tentando perceber o elo unificador de uma possível educação ambiental desde el Sur, ou seja, a partir de nós mesmos, do território, das realidades socioambientais contextualizadas.

## Subjetividades na modernidade: contextualização e descontextualização

Em seu consagrado livro *Pela m*ão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade* (1994), o sociólogo português Boaventura de Souza Santos retoma as reflexões epistemológicas abordadas em sua obra anterior,[3] de que as diversas formas de conhecimento estão especificamente vinculadas às diferentes práticas sociais. Isto implica dizer que as transformações nestas formas de conhecer se relacionam diretamente com as mudanças nas formas de organização da sociedade. Com isso, o autor se dispõe a trazer reflexões sobre a transição societária que ocorre na modernidade e na pós-modernidade, como forma de explicar as transformações epistemológicas, estas já mais conhecidas.

No capítulo "Modernidade, identidade e a cultura de fronteira" Boaventura (1994), ao abordar o tema das identidades na modernidade, discute as formas pelas quais ocorreram as disputas entre as diferentes subjetividades: individual e coletiva, por um lado, e entre as contextualizadas e abstratas, por outro. Utilizando o resumo de uma série histórica bastante ampla, o autor argumenta como, por exemplo, na transição do período medieval para o moderno, o declínio da visão teocrática e a falência da organização das comunidades feudais impulsionaram a valorização da subjetividade individual representada pelo androcentrismo em oposição ao teocentrismo.

Da mesma forma, explica que as tensões entre as subjetividades contextuais (avessas às teorias falsamente universais) representadas pelas visões de mundo de Shakespeare, Rabelais e Rousseau se contrapunham à subjetividade abstrata (desespacializada, desterritorializada) de Descartes. Como resultado destas

---

3. *Introdução a uma ciência pós-moderna*, 1989.

tensões e também como pano de fundo para o nascimento dos paradigmas da modernidade ocidental, o autor aponta a vitória da subjetividade individual e abstrata sobre a coletiva e contextual. Indica que a derrota de Rousseau é também a da subjetividade comunitária, e a vitória de Descartes é a vitória de uma filosofia sem contexto, passível da universalização. Estas escolhas epistemológicas acompanharam o curso da história, e, por conseguinte, os interesses das classes dominantes. Portanto, o vazio enfrentado pelos sujeitos coletivos é enfim ocupado pela figura do Estado liberal capitalista, cujas características baseadas no mercado e na propriedade individual, configuram seu caráter de regulação dos sujeitos sociais.

Contudo, é a partir de duas categorias trazidas por este autor – a contextualização e a descontextualização das subjetividades – que iniciaremos nossa jornada pelo campo do pensamento ambientalista e, posteriormente, pelo campo da Educação Ambiental, buscando entender em que momentos a questão ambiental é contextualizada às questões sociopolíticas de seu tempo, e em que outros ela é absorvida por tentativas de universalização e abstração. Para isso, voltemos nossa atenção, mais uma vez, para as categorias apresentadas por Santos (1994). Dois exemplos bastante significativos nos são oferecidos pelo autor para demonstrar o quanto o processo histórico não é linear e as tensões entre contextualização e descontextualização das identidades se repetem. O primeiro diz respeito à experiência vivida pelos povos que compartilharam o território da península ibérica, durante os oito séculos de domínio mouro. Durante esse tempo, o convívio e a tolerância entre cristãos, judeus e mouros foi possível graças à ordem política e religiosa estabelecida, cujas influências remetiam às grandes civilizações africanas do vale do Nilo, da Etiópia e do Egito. Este período é definido pelo autor como "riquíssimo processo histórico de contextualização e recontextualização de identidades culturais" (Santos, 1994, p. 122). Sua interrupção é marcada

por um processo violento de pilhagem política e religiosa liderada pela Espanha, que teve como resultado a expulsão dos mouros e dos judeus, o confisco de seus bens e a destruição de um patrimônio literário de perdas incalculáveis, devido à sua diversidade. É imposto, portanto, o monopólio de uma única religião e organização política que regularia as consciências e práticas, não deixando espaço para o diálogo. Como comenta o autor, "se instaura uma nova era de fanatismo, de racismo, e de centrocentrismo", o que poderíamos chamar de um novo momento de descontextualização. O autor ainda ressalta que este episódio histórico precedeu, em pouco tempo, as primeiras viagens de Colombo e o processo de etnocídio deflagrado nas Américas, trazendo à tona ligações indissociáveis destes dois processos violentos de conquista.

O segundo exemplo traz duas contestações direcionadas à identidade moderna: a romântica e a marxista. A contestação romântica, que se opunha à racionalidade descontextualizada e abstrata e ao instrumentalismo científico, reivindicava a busca radical pela identidade, pelo contato com a natureza e pela revalorização do irracional. Trazia, portanto, uma recontextualização das identidades por meio de vínculos como a religião, a etnia e a natureza. Já a contestação marxista combatia a identidade individualista por meio do enfoque no coletivo, mais especificamente às relações sociais de produção e às práticas concretas dos indivíduos em relações desiguais diante do Estado. A identidade de classe recontextualizava as identidades, cujas forças emancipatórias se encontravam com a classe trabalhadora e as regulatórias com o Estado.

Apesar de reconhecer que nenhuma destas contestações rompeu com as relações subjetivas de dependência entre o sujeito e o Estado, Boaventura assinala sua importância na tensão do paradigma vigente. Além disso, sua análise caminha em direção às transformações dos últimos anos do século XX, nos quais há o que ele chama de regresso das identidades. A respeito disto ele comenta:

> A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas está a conduzir a uma reformulação das interrelações entre os diferentes vínculos atrás referidos, nomeadamente entre o vínculo nacional classista, racial, étnico e sexual. Tal reformulação é exigida pela verificação de fenômenos convergentes ocorrendo nos mais díspares lugares do sistema mundial: o novo racismo na Europa; o declínio geral da política de classe, sobretudo evidente nos EUA, onde parece substituída pela política étnica do multiculturalismo, ou pela política sexual dos movimentos feministas; os movimentos dos povos indígenas em todo o continente americano, que contestam a forma política do estado pós-colonial... (Santos, 1994, p. 127).

Um ponto chave nestas discussões trazidas por Boaventura, que são de grande importância para a discussão da Educação Ambiental Crítica, diz respeito às forças de emancipação. Segundo a análise desse autor, ao longo do processo histórico de contextualização e descontextualização das subjetividades há a clara tendência de colapso das forças emancipatórias e sua transformação em forças regulatórias. Esta tendência perversa de cooptação das energias emancipatórias e dos movimentos coletivos se faz por meio das facilidades criadas pelo modelo capitalista na modernidade.

> Uma das facetas centrais desta transição parece ser que o capital, sem dispensar a funcionalidade institucional do Estado, está a criar um outro suporte institucional, paralelo aos Estados, constituído pelas agências financeiras e monetárias internacionais, a dívida externa, a *lex mercatoria*, as firmas de advogados norte-americanas, um suporte institucional que distingue do suporte institucional estatal, quer porque é transnacional em si mesmo, quer porque não pretende manter qualquer exterioridade ou autonomia perante as relações de produção. Por via desta última característica, a nova regulação econômica, que face à anterior assente no Estado, aparece

> como desregulação, arroga-se ser regulação social e, de fato, a única regulação possível (Santos, 1994, p. 128).

## Ambientalismo e Educação Ambiental: da contextualização à descontextualização

A Educação Ambiental, como se sabe, é herdeira do movimento ambientalista, que surgiu por volta dos anos 1960 e 1970 em países do norte global em meio a uma atmosfera de protestos e insatisfações de várias naturezas (Carvalho, 2012). Neste período, depois do mundo ter passado pelas duas grandes guerras do século XX e enfrentar a chamada Guerra Fria, emergem nos Estados Unidos e na Europa movimentos críticos do sistema capitalista industrial. Como comenta Porto-Gonçalves (2006), nos países ricos, onde o capitalismo deveria ter dado certo e o modelo de desenvolvimento capitalista significava a única forma de obter uma vida feliz e livre, muitas coisas pareciam caminhar para o fracasso social e até civilizatório. Diante da violência e violação de direitos humanos das guerras, como a Guerra do Vietnã e na Nicarágua, Colômbia, Panamá e El Salvador, da utilização dos avanços tecnológicos como máquinas de destruição, das crises econômicas do capital que intensificavam a exploração do trabalho, da insipiência de direitos civis, principalmente para negros e mulheres e da exploração desenfreada do meio ambiente no modelo industrial urbano; vários grupos, com diversas identidades foram às ruas, no que ficou conhecido como movimento de contracultura (Carvalho, 2012).

> É importante recuperar essa origem do ambientalismo na contracultura e toda tensão que se estabelece com o *modo de produção de verdades* no interior da sociedade moderno-colonial, onde a ciência

> e a técnica ocupam um lugar de destaque. Afinal, se por cultura entendemos um conjunto de saberes e valores que empresta sentido às práticas sociais, a contracultura indica exatamente a busca de outros sentidos para a vida (Porto-Gonçalves, 2006, p. 6).

Os chamados "novos movimentos sociais" (movimento negro, principalmente nos Estados Unidos, os novos movimentos feministas, os pacifistas e também o ambientalista) nutriam-se de um momento de resgate das utopias, em que as forças pareciam direcionar-se para a transformação da sociedade (Carvalho, 2012). Para voltar a dialogar com Santos (1994), poderíamos identificar este período como de intensa contestação do paradigma vigente, em que a recontextualização das identidades, ou das subjetividades, aconteceu de forma bastante disseminada, pelo menos dentre os países ocidentais. A insurgência da luta por direitos civis, pela paz e por mudanças no sistema enfrentavam a visão abstrata de um mundo capitalista livre e democrático, trazendo à pratica objetiva dos grupos sociais a necessidade de mudanças na direção da emancipação.

Para Dias (2000), o movimento ambientalista teve como um de seus marcos o lançamento da obra "Primavera silenciosa" da bióloga marinha e escritora Rachel Carson, que já em 1962 denunciava os possíveis danos ambientais provenientes da utilização de insumos químicos na agricultura. Além das influências literárias, a formação de uma subjetividade ambientalista, ou de um "sujeito ecológico", como explica Carvalho (2012), esteve relacionada às transformações históricas e sociais vividas, onde o movimento de contracultura foi bastante significativo em seu início. Segundo Porto-Gonçalves (2006), as bases do chamado desenvolvimento liberal capitalista, estão fundadas no seguinte pensamento: ser desenvolvido é ser urbano e industrializado, dominar a

natureza e ao mesmo tempo afastar-se dela, viver como homens em meio a constructos humanos. Tudo que fosse diferente disso era considerado ultrapassado, não desenvolvido. Para este autor, os primeiros ambientalistas criticavam fortemente esta ideia e, muitas vezes, eram acusados de querer voltar ao passado (ibid.). De toda forma, podemos entender que a crítica ambientalista nasce também como uma crítica social e política ao sistema, onde a emancipação em relação ao paradigma dominante e a afirmação da possibilidade de outros modos de vida estavam dentro de sua perspectiva (Carvalho, 2012). A pesar de comumente se falar em Rachel Carson como um marco para o movimento ambientalista, existiram outros militantes contemporâneos com menor visibilidade no Brasil, mas que tiveram um destaque internacionalmente, como afirma Alier (2007) para o nome de Chico Mendes e os extrativistas em Xapuri, no Acre, bem como a luta dos indígenas contra a mineração e pela água na Bolívia, dentre outros anônimos que inclusive tiveram a vida ceifada e suas histórias silenciadas por grandes corporações internacionais. Esses lutadores silenciosos sempre denunciaram os crimes ambientais que ocorriam em seus países e contra as suas populações.

Essa crítica ao modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo começa a ganhar contornos mais globais, conforme as catástrofes ambientais também se tornam mais evidentes. O marco da reunião do Clube de Roma[4] em 1960, onde um grupo de cientistas renomados é convocado a discutir a utilização dos recursos não renováveis, tem como resultado a produção do relatório intitulado “Os limites do crescimento”, que além de sinalizar a preocupação de grandes empreendedores mundiais, aproximou a questão ambiental do âmbito da comprovação técnica e científica (Porto-Gonçalves, 2006). É em 1972, na conhecida conferência

---

4. Encontro organizado por executivos e empresários transnacionais para avaliar a demanda por recursos não renováveis (Porto-Gonçalves, 2006).

de Estocolmo na Suécia, que a educação, mais especificamente a ambiental aparece como uma das soluções para enfrentar a crise na área.

É importante salientar que as discussões mundiais desde Estocolmo se atentam para a relação conflitante entre os impactos ambientais e a pobreza, e a conclusão dos países centrais aponta para a necessidade de desenvolvimento dos países pobres. Neste contexto, dois aspectos são vislumbrados: o financiamento do desenvolvimento dos países pobres pelos ricos e a utilização de soluções técnicas científicas no combate à poluição e a outros impactos ambientais (ibid.). Neste momento as críticas de Porto-Gonçalves (2006) se fazem muito pertinentes comentar que as primeiras contestações ambientalistas ao paradigma vigente são esvaziadas de seu conteúdo político, na medida em que os objetos criticados – o modelo de desenvolvimento e a tecnocracia – são utilizados como solução para a crise ambiental eminente. Neste movimento surge a famosa expressão "desenvolvimento sustentável", que coopta grande parte dos antigos ambientalistas para um projeto ambiental globalizado, cuja descontextualização às realidades locais se acentua.

A questão ambiental, por hora, abandona seu caráter de crítica ao desenvolvimento, sendo incorporada pela ideia do desenvolvimento capitalista, que agora precisa ser sustentável. Observamos, mais uma vez, a transformação de forças emancipatórias em regulatórias, como nos advertiu Santos (1994). Neste sentido, ressaltamos a importância do trabalho de Martinez Alier (2007), que faz uma leitura da perspectiva histórica do movimento ambientalista, apontando três fases (o Culto ao silvestre, o Evangelho da ecoeficiência e o Movimento por justiça ambiental).

Como resultado indireto, ou mesmo exemplo, podemos citar a criação de uma das primeiras leis ambientais brasileiras em 1973, que não respondeu a anseios da sociedade, mas surgiu como

resultado de pressões externas, em um momento em que o Brasil se afundava em um período ditatorial violento (Loureiro, 2008). No Brasil, assim como em outros países subdesenvolvidos, as contradições se espalhavam como pó ao vento. Ao mesmo tempo que se instituía uma mentalidade ambientalista conservacionista, de isolamento das áreas naturais e segregação do homem como poluidor universalizado, desmatava-se como nunca antes suas florestas para os planos desenvolvimentistas que ajudariam no progresso nacional (Porto-Gonçalves, 2006).

A Educação Ambiental surge como proposta global neste momento, no qual o pensamento conservacionista de retorno à natureza intocada é resgatado em muitos aspectos e onde a valorização das soluções tecnológicas é crescente. E mais ainda, em um momento em que a crise ambiental vem se construindo como verdade científica inviolável e o discurso ensaiado nas conferências e planos mundiais tende a distribuir igualmente a responsabilidade sobre ela entre todos os habitantes do planeta. Não é preciso muito esforço para perceber o caráter de descontextualização das realidades dos diversos povos e etnias espalhados pelo mundo, quando o discurso ambiental hegemônico se baseia na seguinte questão: o homem (abstrato e descontextualizado) precisa mudar seus hábitos (cada um faz sua parte) como forma de salvar o planeta (abstração) que está em perigo por causa de seu modo de vida (homogenização social). Mais uma vez, a crítica ao sistema capitalista, esse sim mundialmente poluidor, é esvaziada.

A conformação de uma Educação Ambiental pragmática, cognitvista e comportamentalista, de mudança dos hábitos individuais e que desconsidera os conflitos socioambientias toma cada vez mais espaços, sendo a tendência hegemônica que mais cresce atualmente (Layrargues e Lima, 2011). No entanto, em outras partes do mundo, principalmente no chamado sul global,

outros posicionamentos ambientais contextualizados às realidades de exclusão e invisibilização vêm surgindo, ou se renovando.

## Educação Ambiental desde el Sur: Recontextualização à realidade latino-americana

Na busca por novos olhares a respeito da questão ambiental e da própria Educação Ambiental, no caso da América Latina, aceitamos o convite de Mignolo (2008) que nos propõe a *desobediência epistêmica*[5] como forma de trazer à tona as lutas, as resistências e as outras formas de organização social dos povos que tiveram sua humanidade negada em diversos aspectos, inclusive na forma como se relacionavam e se relacionam com a natureza. Em nosso caso, buscaremos trazer fatos e reflexões, nem sempre incorporados ao histórico ambientalista oficial, mas sem as quais não seria possível entender a disputa de interesses inerentes aos conflitos que povoam grande parte do território latino-americano.

Podemos começar essa reflexão a partir do próprio efeito da colonização dos territórios ameríndios pelos europeus no séc. XVI. Nas narrativas fortes de Galeano (2011) aprendemos da história não contada que a chegada dos colonizadores gravada pelo etnocídio dos povos originários, sempre esteve ligada à extração de grandes quantidades de matéria prima, à exploração e expropriação da terra e à escravização do trabalho indígena e, posteriormente, africano. A exploração das riquezas naturais de forma acelerada e destrutiva e a subjulgo dos povos que aqui viviam tinham como justificativa o alcance da modernidade (Dussel, 1993). A cultura europeia construída em relação ao "outro" como superior e mais

5. "Pretendo substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, óbvia humanidade foi negada" (Mignolo, 2007, p. 290).

civilizada encarnava o dever de levar este modelo de modernidade para os povos daqui, mesmo que isso significasse o sacrifício dos corpos e dos modos de vida, considerados selvagens (ibid.). A modernidade surge nas Américas sob estes estigmas que ajudarão a cunhar as subjetividades latino-americanas, segundo este autor.

Assim podemos argumentar que as diversas alterações socioambientais conflagradas neste território estiveram intimamente ligadas ao projeto de moderníndade/colonialidade de forma a tornarem-se inseparáveis. A participação do trabalho das colônias (primordialmente escravo) e a extração de grandes quantidades de riquezas e matérias-primas não é considerada na história do capitalismo. Entretanto, como defende Coronil (2000), se encararmos a natureza como uma força geradora de riquezas na modernidade e não apenas como um fator de produção incluído da dialética capital/trabalho de Marx, seremos capazes de reconhecer o papel indispensável da acumulação primitiva colonial para a dinâmica interna do capitalismo em seus primórdios. A mão de obra assalariada, como condição essencial do capitalismo na Europa, esteve condicionada ao trabalho não livre realizado nas colônias por séculos, como salienta esse autor (ibid.).

Da mesma forma que muitas destas histórias foram silenciadas, os movimentos de resistência de diversos grupos pela América latina (grupos populares, movimentos indígenas de libertação, movimentos de resistência quilombolas) foram violentamente massacrados (Galeano, 2010) e sistematicamente invisibilizados (Mignolo, 2008). Entretanto, como nos alerta este último autor, a presença destes grupos no território, suas formas de organização social e suas relações outras com a natureza sobrevivem em meio aos projetos desenvolvimentistas capitalistas. Se os conflitos, principalmente pela terra, refletem o lado mais visível destas resistências, alguns aspectos comunitários ainda sobrevivem internamente nestas comunidades (ibid.). Escobar (2000) complementa

esta ideia relembrando que estudos etnográficos realizados desde os anos 1980 apontam para uma surpreendente variedade de como comunidades rurais do terceiro mundo constroem sua relação com a natureza, sendo estas formas bastante diversas daquelas cunhadas pela modernidade ocidental.

Os conflitos e, consequentemente, os movimentos sociais e populares surgem desta lógica, em que outras formas de vida que não a moderna, urbana ocidental, são desconsideradas na disputa pelo acesso aos bens naturais (Loureiro, 2004 e Layrargues, 2009). Apesar dos movimentos sociais clássicos não assumirem a nomenclatura "ambiental" ou "ecológica", na América Latina e em outros países do sul global a maior parte dos conflitos sociais das últimas décadas esteve ligada a impactos relacionados ao agronegócio, à mineração, à pecuária extensiva e à privatização da água (ibid). Como parte do projeto desenvolvimentista encomendado para os países em desenvolvimento, ricos em recursos naturais, está a reprimarização de sua economia. As consequências observadas são a intensificação dos conflitos com as populações locais, que dependem mais fortemente dos recursos naturais para sobreviver (Mies e Shiva, 1993). Por isso, podemos dizer que nossa história ambiental é povoada por experiências de resistência, que configuram o que Martínez Alier (2007) chamou de *Ecologismo dos pobres*. A luta pela sobrevivência e pela justiça social dos grupos populares, por meio dos movimentos sociais, mesmo não adotando a classificação ambientalista, quase sempre caminharam de forma a denunciar as raízes das desigualdades sociais e ambientais do sistema capitalista, buscando sua transformação (Loureiro; Layrargues, 2013).

No Brasil, a partir dos anos 1980, quando a Educação Ambiental se estabeleceu de forma mais significativa, com os primeiros encontros nacionais e regionais, houve também uma forte influência ideológica da luta pela redemocratização (Loureiro, 2008).

Apesar da tendência hegemônica de uma Educação Ambiental conservacionista, comportamentalista e separada das questões sociais (importada do norte global), alguns movimentos contrários se formaram, principalmente com a chegada de educadores populares freireanos e da articulação com os movimentos sociais (ibid.). O diálogo com as teorias críticas da educação e também com as experiências dos movimentos sociais e organizações populares guiam e dão corpo à chamada Educação Ambiental Crítica, cujas intenções emancipatórias se aproximam muito da Educação Popular de Paulo Freire (1987).

É sob esta perspectiva, de aproximação com os movimentos sociais e visibilização dos conflitos ambientais, que a Educação Ambiental Crítica se constrói como uma alternativa ao modelo comportamentalista, descontextualizado ou essencialmente conservacionista. A contextualização das questões socioambientais, portanto, faz-se a partir da compreensão dos conflitos ambientais e das experiências objetivas dos grupos populares no território. Assim, na busca por transformações nas relações de poder e nas relações socioambientais, a Educação Ambiental Crítica dá grande importância aos processos pedagógicos que emergem das lutas socioambientais e das experiências de resistência e educação popular que surgem nos territórios (Loureiro, 2004).

## Educação Ambiental contextualizada ao território

No entendimento de Porto-Gonçalves (2003, p. 42),

> o território não é algo anterior ou exterior à sociedade. Território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização.

Aquino et al. (2017) corrobora com essa ideia, afirmando que o território está relacionado ao trabalho, à residência, às trocas concretas e simbólicas (materiais e espirituais), e à identidade e ao sentimento de pertencimento a Pachamama (mãe Terra na língua Quechua).

Assim, para Porto-Gonçalves (2003) existirão território e territorialidade, e este último representa o fazer e as relações sociais de territorialização. Para esse autor, em um território pode existir diversas territorialidades, porém, infelizmente, o território geralmente naturaliza as relações sociais e de poder. Complementando esse raciocínio, Santos (2000) afirma que o território não é somente o somatório da superposição de um conjunto de sistemas naturais e de "produtos" criados pelo ser humano.

Pensando sobre a categoria anteriormente apresentada e relacionando-a com a educação ambiental, corroboramos com a ideia de Stortti e Menezes (2016) de que pode emergir um processo de educação ambiental das lutas sociais e ambientais com uma proposta com base em um aporte da práxis crítica e com instrumentos de análise da realidade e da conjuntura do país. Tal fato contribui com os aprendizados construídos durante o processo de luta, bem como da necessidade de publicização de conflitos e da mobilização social, ao contrário do que preconizam as propostas hegemônicas da UNESCO e de outras instituições internacionais que buscam o consenso de que sempre se prejudicam os mais vulneráveis e sem poder financeiro e político a fim de enfrentar esses problemas ambientais com maior igualdade de forças.

## Referências

ACSELRAD, Henry. “Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental”. *Estudos avançados*, v. 24, n. 68, pp. 103-19, 2010.

ALIER, Juan Martinez. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração*. São Paulo: Contexto, 2007.

AQUINO, Mahalia Gomes de Carvalho et al. “O desenvolvimento e a questão socioambiental: uma análise territorial do conflito pelo olhar da educação ambiental”. *Anais: VII Semana de Educação*. Rio de Janeiro: CCH/UNIRIO, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORONIL, Fernando. “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. In LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociales – perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2000.

DIAS, Genebaldo. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2000.

DUSSEL, Enrique. *1492 − O encobrimento do outro*: *a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAUSTINO, C. e FURTADO F. “Indústria do petróleo e conflitos ambientais na Baía de Guanabara: o do caso Comperj”. *Relatoria do direito humano ao meio ambiente*. Rio de Janeiro, Plataforma Dhesca, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LAYRARGUES, Philipe P. “Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades”. In LOUREIRO, C.F.B.et al. (orgs.). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ e LIMA, Gustavo F. C. "Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil". *Anais: VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, Ribeirão Preto, 2011.

LOUREIRO, C.F.B. "Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos". *Gestão em a*ção, v. 7, n. 1, pp. 37-50, Salvador, 2004.

_____. "Proposta pedagógica". In *TV Escola. Salto para o futuro. Educação Ambiental no Brasil*. Ano XVIII, Boletim 01, 2008.

MIES, Maria e SHIVA Vandana. *Ecofeminismo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MIGNOLO, Walter. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política". *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, pp. 287-324, 2008.

PORTO, Marcelo Firpo e FINAMORE, Renan. "Riscos, saúde e justiça ambiental: o protagonismo das populações atingidas na produção de conhecimento". *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, pp. 1493-501, Rio de Janeiro, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413812320120006000013&lng=en&nrm=iso>Acesso em:15 mar. 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. "A geograficidade do social". In SEOANE, José (org.). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

_____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. "Etnoeducación ambiental en el pacifico sur colombiano politica de vida en contextos de muerte". In LOUREIRO, Carlos Frederico et al (orgs.). *Pensamento ambientalista numa sociedade em crise*. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Edições Afrontamento, 1994.

_____ e MENESES, M.P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

# 15

# A experiência do ArtCreche em São Gonçalo: movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creches

Maria Tereza Goudard Tavares
Cintia Larangeira

## Introdução

O presente artigo, que é fruto de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, objetiva inventariar e atualizar a luta de movimentos de mulheres por creche, em especial das mulheres que constituem o Movimento de Articulação das Creches – ArtCreche –, que vem atuando em São Gonçalo, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Do ponto de vista teórico-metodológico, fundamentadas em trabalhos anteriores produzidos no interior do Núcleo Vozes da Educação, nós vimos optando pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e participativa (Brandão, 2003) − na qual a pesquisa é concebida como uma experiência de conhecimento − e o trabalho de campo − longe de ser apenas de coleta e produção de dados, de conhecimentos e questões, o qual possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletiva sobre o(s) processo(s) de produção do conhecimento − corroborando o que Santos defende como o papel político e epistêmico da pesquisa em uma perspectiva emancipatória (Santos, 2000). Nesse percurso, provocadas pela força política, pedagógica e discursiva da(s) longa(s) luta(s) de mulheres do ArtCreche, assumimos, no presente artigo, o pressuposto conceitual e político de que

uma teoria é um dispositivo analítico para melhor conhecer o que ainda não sabemos, e também para produzir *estranhamentos* naquilo que se apresenta como familiar, como, por exemplo, o descaso dos poderes públicos com a (re)produção da vida das classes populares nos diferentes territórios da cidade.

Do ponto de vista contextual e de sua ação política, desde 1980 o movimento ArtCreche vem construindo uma pauta de demandas e lutas junto ao poder público e à sociedade civil em São Gonçalo – uma das três maiores cidades do Estado do Rio de Janeiro e a 14ª metrópole do Brasil, e que apresenta um enorme contingente de crianças de zero a três anos, das quais apenas 5% estão inseridas em algum tipo de equipamento público e/ou conveniado de educação infantil, especialmente em creches públicas.

Essas questões demarcam o pano de fundo estrutural e conjuntural no qual as lutas do movimento ArtCreche se tornam emergentes em São Gonçalo. Este cenário, embora apresentado de forma breve, mostra-nos que a construção e implementação de políticas públicas de educação em contextos periféricos, os seus desafios – com avanços e dificuldades que atualmente se apresentam na busca pela justiça social e pelo direito à educação – têm sido fruto de lutas acirradas entre diferentes atores, produzindo tensões entre as diferentes escalas de poder político e econômico, em especial nos bairros periféricos das grandes metrópoles brasileiras.

Neste sentido, problematizar algumas questões e atravessamentos presentes na relação entre movimentos sociais e o direito à educação da(s) infância(s) em uma metrópole periférica do Leste Fluminense se apresenta como uma das principais intenções do texto, exigindo uma maior contextualização dos conceitos e noções utilizados na construção do arcabouço teórico e metodológico do artigo em tela, como, por exemplo, o conceito de movimentos sociais.

Segundo a pesquisadora Magali Alonso (2009), do ponto de vista das Ciências Sociais, o termo "movimentos sociais" foi criado no início dos anos 1960 com vistas a nomear multidões que se manifestavam nas ruas exigindo mudanças pacíficas ("faça amor, não faça guerra"), aparentemente desinteressadas de pressionar o Estado por algum tipo de poder. Nessa perspectiva, o termo movimentos sociais vem assumindo nas últimas cinco décadas diferentes significados e sentidos, fundamentados em distintas teorias (Touraine, 1977; Melluci, 1989; Gohn, 2010; Alonso, 2009; e Tarrow, 2009).

Ainda segundo Alonso (2009), tais teorias construíram os seus principais fundamentos políticos e epistêmicos em oposição à teoria marxista, à concepção de revolução social, ao protagonismo das classes trabalhadoras e do operariado urbano. Para esta autora (idem), as configurações destes movimentos, os modos de luta e os seus repertórios de ação buscariam explicitar modos distintos do movimento operário e fabril. E que estes movimentos sociais se caracterizariam pela heterogeneidade de seus atores, pela origem não operária de suas lideranças e da composição de seus membros, pelo repertório de ação distinto das mobilizações tradicionais do operariado fabril e pela utilização de passeatas e manifestações de massa nas ruas como forma de expressar e reivindicar suas demandas.

Em linhas gerais, os movimentos sociais – que até a década de 1960 eram compreendidos fundamentalmente a partir de leituras marxistas, e que se pautavam em sua maioria no estruturalismo e no funcionalismo para analisar/explicar as ações coletivas do operariado sob o par política/economia – sofreram novas configurações, sendo lidos e compreendidos à luz de uma concepção culturalista-identitária (Gohn, 2010), que passaria a enfatizar as relações microssociais e culturais, mobilizando outras questões relacionadas a gênero, etnia, estilos de vida, meio ambiente etc.

É importante destacar nesse novo contexto teórico e conceitual as formulações de Alain Touraine (1977), que ressaltaram o sentido da ação dos movimentos sociais por meio da compreensão desta ação face a situações de conflito político. Ainda segundo este autor, devemos atribuir um olhar sobre os movimentos sociais, sobre as ações coletivas, não somente como objeto de análise, mas também como sujeitos pertencentes a uma sociedade dinâmica, complexa, antagônica e histórica; principalmente porque o objeto da teoria da ação social é o sujeito histórico.

No Brasil, uma das primeiras referências a ser destacada no uso de novas abordagens e na construção de outras categorias analíticas e conceituais sobre o campo dos movimentos sociais, criticando as abordagens de cunho estruturalista que hegemonizavam a leitura desses movimentos no final da década de 1970, foi o sociólogo Eder Sader, em seu livro *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*, publicado em 1988.

Sader apresenta em seu livro algumas questões nodais que englobam duas categorias desses *novos personagens* no contexto de lutas e reivindicações: a irrupção do sujeito coletivo, social e descentralizado, e as matrizes discursivas que estes utilizarão para a leitura e a intervenção na realidade social, sobretudo pela ação coletiva em prol das conquistas de seus direitos fundamentais, como moradia, educação, transporte, trabalho, saúde etc. Como indicador da emergência de novas identidades coletivas, este novo sujeito dos movimentos sociais se tornaria uma categoria fundamental à medida que sua identidade e seus repertórios de ação coletiva se materializariam a partir da coletividade, por meio da qual os seus membros procurariam defender seus interesses e expressar suas vontades políticas, constituindo essa identidade coletiva na luta:

> Ao final da década vários textos passaram a se referir à irrupção de movimentos operários e populares que emergiam com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida. Era o "novo sindicalismo", que se pretendeu independente do Estado e dos partidos; eram os "novos movimentos de bairro", que se constituíram num processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado; era o surgimento de uma "nova sociabilidade" em associações comunitárias onde a solidariedade e a autoajuda se contrapunham aos valores da sociedade e inclusiva, eram os "novos movimentos sociais", que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para a sua inteligibilidade (Sader, 1988, pp. 35-6).

Ao reivindicar uma aproximação conceitual com as questões citadas por Sader e pelos movimentos de luta por creche em São Gonçalo, em especial o papel do movimento ArtCreche nas lutas pelo direito à creche, intencionamos investigar a identidade coletiva desse movimento como "sujeito histórico"; isto é, buscamos refletir sobre a composição e interesses em disputas, tanto dos partícipes desse movimento, quanto dos outros atores envolvidos nas lutas por creches na cidade, tais como prefeitura, vereadores, sindicatos dos profissionais de Educação etc.

No presente texto, optamos por enfocar a luta do ArtCreche em diálogo com autores que fazem alusão à eclosão dos movimentos populares na década de 1980, bem como ao seu refluxo no período de pós-democratização brasileira. Para tal, citamos: Sader (1988), Arroyo (2003), Daniel (1988), Gohn (2010), dentre outros. Para fins de compreensão das lutas do ArtCreche e dos cenários de implementação das políticas públicas de educação infantil em São

Gonçalo, adotamos como perspectiva de nossa análise o conceito de *poder local* sugerido por Celso Daniel (1988).

Como propõe este autor, o exercício de poder não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições sociais em diferentes modalidades de poder local, sendo que, no Brasil, devido às formas históricas de organização e estruturação do Estado, o conceito de poder local vem sendo remetido à esfera municipal.

Tal abordagem conceitual sobre poder local articula-se à concepção de Estado conforme abordagem de Gramsci (1995), na qual também nos apoiamos, sendo este não apenas um aparelho de governo, mas, também, aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil. Nesse sentido, ao tratar-se da sociedade civil, esta não diz respeito apenas aos movimentos sociais populares articulados pelas classes subalternas. Da sociedade também fazem parte diversos grupos de interesse que estão relacionados ao poder governamental, e que também compõem o poder político local. Além disso, travam lutas e disputas pelo acesso as suas demandas fundamentais.

Assim, ao intencionar compreender a luta contemporânea do movimento ArtCreche pela expansão da educação infantil na cidade, buscamos, sobretudo, complexificar o repertório de lutas pela ampliação das creches públicas nos bairros mais populosos e pobres do município. Como vem se dando a luta por creches atualmente? Quem são os principais atores e quais os seus repertórios de ação? No movimento da pesquisa, compreendemos que estudar de forma mais aprofundada as lutas no lugar, isto é, os embates realizados nas entranhas do poder local, pode nos oferecer pistas fecundas sobre o longo e difícil processo de democratização do direito à educação, sobretudo da educação infantil de crianças das classes populares e pobres no município.

## A constituição de creches comunitárias no Brasil e suas implicações no direito à educação infantil: as lutas das mulheres do Artcreche em São Gonçalo

Em diálogo com uma perspectiva histórica, em linhas gerais, a proliferação de creches comunitárias no Brasil ocorreu a partir da década de 1970, quando o contexto de crise econômica e deterioração das condições de vida da população favoreceram a incorporação crescente das mulheres ao mercado de trabalho e, com isso, ampliou-se a demanda por espaços de educação e cuidados de seus filhos e filhas pequenos(as). A conjuntura do período favorece, ainda, a eclosão de movimentos populares, com destaque para os movimentos de mulheres e para as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)[1] da Igreja Católica, cuja atuação é determinante para a formação de muitas creches comunitárias, inclusive no município de São Gonçalo.

Em nossa compreensão, as creches comunitárias, mais do que como uma proposta educativa à ausência de equipamentos de educação das crianças pequenas, surgiram nas favelas e áreas pobres do Estado do Rio de Janeiro como *solução* para o atendimento às crianças das camadas populares em face da ausência histórica do Estado nesta área educacional. Posteriormente, em função de suas lutas e pressões, muitas delas adquiriram subsídios do poder público via convênios, e por meio do apoio de organizações filantrópicas, tendo em vista que começam a ser tratadas como entidades sem fins lucrativos.

A principal lógica que sustentava essas ações era a expansão a baixo custo, com a exploração da mão de obra da própria comu-

1. As CEBs constituíram-se a partir de diferentes grupos da Igreja Católica que comungavam da chamada Teologia de Libertação, cujas intervenções tinham como público-alvo camadas da população em condição de exclusão dos bens culturais e sociais produzidos. Calcula-se que nas décadas de 1970 a 1990 cerca de 93 mil CEBs teriam sido criadas em todo o Brasil.

nidade para a manutenção de serviços que são de responsabilidade do Estado, visando atender o maior número possível de crianças sem realizar investimentos compatíveis (Ammann, 1986; Rosemberg, 2002).

O intuito de muitos programas era ampliar de forma significativa o atendimento em termos quantitativos, sem o aporte proporcional de verbas públicas, o que era viabilizado pela exploração de mão de obra voluntária ou semivoluntária das comunidades pauperizadas, leia-se favelas e áreas de ocupação popular, das quais, inúmeras vezes, não era exigida qualquer qualificação profissional para atuar em creches, sobretudo pela ausência histórica de um *ethos* profissional neste campo do trabalho educacional, bem como a sua associação com a maternagem infantil (Rosemberg, 2002).

Além disso, a distorção a que é submetida essa concepção de *participação* dos sujeitos, principalmente das mulheres nesse tipo de ações, merece destaque por conta de sua dimensão despolitizante, e muitas vezes de cooptação. A atuação dos membros da comunidade é identificada com a democratização dos processos educativos, mesmo quando o que se percebe em muitas realidades é a população local restrita ao papel de mera executora de funções e projetos, para cujo processo de elaboração a mesma sequer é (ou foi) convidada a participar.

As modificações que foram impetradas na educação infantil a partir da Constituição de 1988 tornaram a educação dos "pequenos" direito da família e dever do Estado e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que definiu a educação infantil como direito das crianças e primeira etapa da Educação Básica. Além da implementação do FUNDEB, que garantiu o financiamento para as creches públicas, comunitárias e filantrópicas, os convênios passaram, a partir de 2004, a ser efetivados por meio da Secretaria de Educação, ganhando

caráter mais regulatório do que educativo, devido às inúmeras burocracias e exigências legais para o seu funcionamento.

Neste período, configuram-se na cidade duas formas de atendimento em creches: uma na qual o poder público se responsabilizava integralmente pelo atendimento em instituições públicas municipais e outra na qual os investimentos são parciais e os recursos possuem forte restrição de utilização, sobretudo em relação à construção e às melhorias nos espaços físicos das creches comunitárias.

Do ponto de vista territorial, São Gonçalo está dividida em 108 bairros, sendo noventa oficiais e 18 reconhecidos pela população (IBGE, 2012), o que significa que existem bairros subdivididos que nem sempre contam com a legitimação e o reconhecimento das instituições federais e do poder governamental local. Este é o caso do Jardim Catarina. Considerado o maior loteamento da América Latina, subdivide-se em quatro sub-bairros: Jardim Catarina Novo, Jardim Catarina Velho, Pica-Pau e Ipuca.

Vale salientar que, na grande maioria dos casos, a marca de cidadania política desses bairros é representada pelas lutas de grupos populares organizados em associações de moradores que demandam e reivindicam a implementação de políticas públicas nessas favelas, bairros e loteamentos. Tem sido pelo acompanhamento do trabalho político desses grupos e associações que investigamos e buscamos compreender as lutas e a demanda por creches nesses territórios da cidade.

Para compreender a importância das lutas e demandas por educação infantil em São Gonçalo, temos utilizado como fonte de estudos e pesquisas os censos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses números demonstram a evolução das matrículas em creches da rede pública, entre 2004 e 2010, além de dados disponibilizados pela SEMED/SG (2010) e pelo movimento ArtCreche, os quais nos auxiliaram na compreensão do espaço ocupado

pelas creches comunitárias na educação infantil do município. Porém, ainda assim não se pode deixar de considerar que todas as formas de participação democráticas foram também conquistadas por meio de lutas históricas. E que somente pela atuação permanente desses movimentos tem sido possível conseguir romper com a lógica do privilégio e da concentração de poder, produzindo fissuras nas lógicas *do mandonismo local* (Queiróz,1976) e conseguindo respostas efetivas às demandas pelos direitos sociais fundamentais na cidade.

Em relação aos movimentos sociais populares, mesmo diante de um período de aparente desesperança, eles permanecem *em movimento*. Em São Gonçalo, associações de moradores e grupos organizados, especialmente das mulheres que constituem o Art-Creche, marcam presença nas sessões da câmara de vereadores, nas audiências públicas, nos fóruns dos movimentos de educação, nos seminários na Universidade, entre outros espaços de lutas políticas, como nas passeatas e greves convocadas pelo Sindicato dos Profissionais da Educação – SEPE/SG.

Nesse período, não houve construção de creches, mas uma escola da rede e Cieps municipalizados foram adaptados para a oferta, contrariando o que o próprio texto do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME) previa.[2]

O cenário é ainda mais preocupante quando se considera que, nesse período, as matrículas em creches comunitárias conveniadas com a prefeitura também não apresentaram ampliação, o que aponta um período de estagnação do atendimento, seja por meio de creches públicas ou de convênios.

Uma das questões de fundo – retomada pelo conjunto de mulheres (e alguns homens) que são profissionais de creche e que

---

2. O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, aprovado em 2004, intencionou como meta a construção de, no mínimo, uma creche pública municipal por ano durante o decênio 2006-16, que não foi cumprida no período proposto.

atuam no Movimento ArtCreche − tem sido a dificuldade de interlocução com o Estado, principalmente com o prefeito eleito e com os membros que constituem o Conselho Municipal de Educação (CME/SG). Talvez nesse embate resida uma das questões mais importantes e desafiadoras às nossas tentativas analíticas e conceituais: quem são os sujeitos coletivos que compõem o ArtCreche? Como se representam e são representadas pelos demais atores em conflito e/ou alianças?

Segundo Sader, poucas noções são tão ambíguas e carregadas de sutilezas quanto a noção de sujeito na modernidade ocidental. Essa ambiguidade e entendimento difuso, por exemplo, podem ser interpretados tanto na perspectiva da soberania do ator quanto na perspectiva da sujeição do mesmo. Ainda segundo Sader, tanto no campo da filosofia, da linguística, da sociologia, passando pela psicanálise, a noção de sujeito é "um território minado, palco das mais acesas polêmicas" (Sader, 1988, p. 50).

Assim, quem são os "sujeitos históricos" do movimento ArtCreche? Embora não tenhamos a intenção de realizar este inventário semântico e conceitual da noção de sujeito, entendemos que o exercício de pensamento, colocado mesmo que ainda frágil na densidade analítica de sua interrogação, é uma fonte fértil de questões sobre o movimento e suas aspirações.

Do ponto de vista da composição dos sujeitos e da representação de sua identidade coletiva, em linhas gerais, o ArtCreche é constituído por mulheres na faixa etária de vinte e cinco a cinquenta anos. A maioria com baixa escolaridade, muitas apenas com as séries iniciais do ensino fundamental (sendo a grande maioria, do ponto de vista étnico-racial, negra), nascidas e criadas nos bairros pobres e populares da periferia de São Gonçalo – ou, como as educadoras mais velhas, migrantes dos estados do Norte e/ou do Nordeste brasileiro, oriundas dos fluxos migratórios

produzidos pelo capitalismo desenvolvimentista no período da ditadura militar no país.

Ainda segundo Sader e Paoli, do ponto de vista da

> […] representação substantiva, situada e tematizada dos trabalhadores urbanos e de sua presença na sociedade brasileira [...] põe em cena a formação dos trabalhadores e de suas vidas como figuras cuja articulação tem raízes históricas na própria sociedade que se quer conhecer. Como sugere Claude Lefort, construir figuras e colocá-las em cena forma uma matriz de representação que produz uma visão de Sociedade e é produto de uma elaboração coletiva díspar e articulada (Sader; Paoli, 1986, p. 40).

Nesse sentido, para traçar uma cartografia, mesmo que ainda pouco consistente dos diferentes sujeitos que constituem o Art-Creche, faz-se necessário situar, ainda que de forma inicial, a tradição histórica da representação e do imaginário instituído sobre as classes populares no Brasil.

De acordo com estudos dos autores, foi no pensamento político gestado na Primeira República "que se construiu, pela primeira vez, uma representação sistemática e substantiva sobre os trabalhadores, os pobres, os dominados desta sociedade" (Sader e Paoli, 1986, p. 44). O povo brasileiro, segundo a representação de alguns pensadores políticos mais conservadores da época, como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Alberto Torres, estaria fadado à "incapacidade de luta cívica" (Sader e Paoli, 1986).

Para esses pensadores, por conta da enorme heterogeneidade de sua composição, pelo efeito nefasto que esta heterogeneidade provocaria sobre a capacidade de ação política coletiva popular e pela ausência crônica de aptidão para a coletividade, este povo não teria "vocação para a solidariedade e para a universalidade" (Sader e Paoli, 1986, p. 42).

Ainda segundo esses pensadores políticos da Primeira República, nada poderia ser feito a partir do povo, "pois não se tratava de povo real, com expressão representativa ordenada na Sociedade" (Sader e Paoli, p. 42).

Passado mais de um século da gestação e circulação dessa representação *negativa* sobre a capacidade de ação política coletiva do povo brasileiro, de modo geral sobre aqueles oriundos das classes populares, parece-nos fundamental arguir a atualidade dessa representação no imaginário e nas concepções concretas produzidas (e em produção) sobre a capacidade de ação e intervenção política autônoma desses sujeitos.

O que o trabalho de campo junto ao ArtCreche tem nos apresentado com dados contundentes, que *falam* e nos obrigam a uma compreensão mais complexa das dificuldades de fissurar essa representação negativa dos movimentos sociais, é o caráter de classe, de gênero e de raça desse movimento, ou seja, a sua interseccionalidade (Miguel, 2014), sendo fundamental a construção de uma análise mais complexa sobre a presença maciça de mulheres negras e sobretudo pobres na luta por creches no município.

Sobre o conceito de classe, reiteramos nessa afirmativa, em diálogo com E.P. Thompson (1987), que o conceito de classe pode ser compreendido a partir das ações dos sujeitos, e do modo como suas experiências atuais ou herdadas interferem na formação da classe.

Na perspectiva thompsoniana, a consciência de classe acontece:

> Quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de

> classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (Thompson, 1987, p. 9).

Em diálogo com essa perspectiva, entendemos atualmente que a questão de gênero constitui um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social mais amplo. Isso significa afirmar que, onde existem desigualdades estruturais e conjunturais que atendem a padrões de gênero, também são definidos posicionamentos relativos ao papel de mulheres e homens, ainda que a questão de gênero não possa ser compreendida de maneira isolada, mas em profunda vinculação com as questões de classe, de raça e sexualidade.

Não obstante, do ponto de vista do trabalho em creches, bem como a própria demanda e luta por esse equipamento educativo, historicamente tem sido uma experiência de gênero: uma questão das mulheres. Temos clareza de que a produção dessa questão é muito mais complexa, e mereceria muito mais aprofundamento do que estamos dedicando a ela no corpo do presente artigo. Tal aprofundamento, porém, requereria outras intencionalidades, além de outro trabalho de pensamento não previsto no escopo do artigo em tela.

Com base em estudos já realizados (Biroli, 2004 e Rosemberg, 2002), pode-se afirmar que, na cultura ocidental, sobretudo na cultura ibérica, o cuidado com as crianças, com pessoas idosas e com os doentes tem sido uma responsabilidade e um trabalho atribuído às mulheres. Inclusive, para Biroli (2004), quanto menores os recursos e os dispositivos públicos para apoiar as pessoas e as famílias no trabalho de cuidar dos dependentes (sejam essas crianças e/ou idosos), maior é o impacto e o tempo destinado das mulheres (de modo geral, das pobres) a essa atividade, privando-as, sobretudo,

de se dedicarem ao exercício de outras atividades profissionais, e/ou ao estudo e à construção de carreiras profissionais.

O trabalho feminino realizado pelas educadoras das creches comunitárias que constituem o movimento ArtCreche expressa questões ainda pouco estudadas nos movimentos dos profissionais da educação em São Gonçalo, tais como a interseccionalidade (Miguel, 2014) das diversas formas de opressão presentes na luta *dessas mulheres*: questões de gênero, de raça, de classe, de desigualdade de poder simbólico pelos "efeitos do lugar (Bourdieu, 2001) que as mesmas ocupam nos territórios da cidade, dentre outras".

A luta das educadoras do ArtCreche tem nos provocado a pensar e a questionar o sentido privado da educação e do cuidado com crianças pequenas, bem como o pouco valor e reconhecimento social desse trabalho, principalmente quando os sujeitos envolvidos (crianças, educadoras e familiares) são pobres, favelados e em sua maioria negros. Nesse sentido, uma das principais lutas do movimento é a produção de outra discursividade material e simbólica sobre a experiência (Thompson, 1987) de trabalho na creche – subtrair a creche da esfera do privado, da esfera da "maternagem", do não trabalho, do cuidado como um ofício feminino por natureza, do baixo valor social das atividades de cuidar, uma vez que a desvalorização social do cuidado faz com que atividades a ele relacionadas sejam, de modo geral, mal remuneradas.

Com relação a essas questões, Flávia Biroli (2004, p. 57) nos alerta:

> O treinamento social das mulheres para o cuidado com os outros e sua especialização no cuidado dos dependentes em sociedades nas quais a divisão sexual do trabalho continua a ter importância na organização das relações na esfera privada e na esfera pública as mantêm nas posições mais baixas nas hierarquias salariais e de prestígio, mesmo quando se desdobram no exercício de atividades remuneradas.

Na sociedade brasileira contemporânea, as questões referentes às tarefas do cuidado, seja na creche, na casa ou nos equipamentos sociais – tais como asilos, clínicas e serviços de assistência social pública e/ou de caráter filantrópico –, envolvem uma gama bastante complexa de questões, sobretudo quando o trabalho de cuidar dos outros é convertido em valor monetário. Essa problemática se agudiza especialmente quando são mulheres pobres e negras que assumem a responsabilidade das tarefas do cuidado, seja das crianças ou dos mais velhos, pois nesse caso, como algumas mulheres que atuam no ArtCreche nos contam, a exemplo de Francisca (nome fictício), "que mesmo trabalhando de oito a dez horas diárias na creche, ainda é responsável por todo o trabalho doméstico em casa, além da responsabilidade com a mãe idosa que vive com ela" (Francisca, caderno de campo, setembro de 2016).

Assim, segundo Miguel e Biroli (2014, p. 59), "a divisão sexual do trabalho e a invisibilização do trabalho não remunerado realizado por mulheres na esfera doméstica e familiar obscurecem uma dimensão importante da desigualdade de gênero", enfraquecendo as possibilidades de justiça e maior igualdade na esfera doméstica, visto que a dupla jornada de trabalho de algumas mulheres do ArtCreche parece ser naturalizada por elas como parte da divisão sexual do trabalho, parte do trabalho feminino, "desde que o mundo é mundo, principalmente se a gente é pobre" (Francisca, caderno de campo, setembro de 2016).

A fala de Francisca nos remete a uma longa e renitente história de patriarcalismo, desigualdade e racismo no Brasil. O recenseamento do Império brasileiro de 1872, 16 anos antes da Lei Áurea, indicava que 46,67% da população escravizada na cidade do Rio de Janeiro já atuava nos serviços domésticos; das quais 70% eram mulheres. A abolição da escravidão não veio acompanhada de políticas reparatórias e/ou de inclusão dos negros libertos.

Portanto, não é *natural* que, mais de um século depois da abolição, em 1998, 48% do total de mulheres negras trabalhadoras no Brasil fossem domésticas. Em 2008, 22% das mulheres negras trabalhadoras eram domésticas, e em 2014, os índices são de 17%. Somente depois da PEC da Empregada Doméstica, em 2013 – que estabeleceu direitos trabalhistas para quem trabalha mais de três dias em uma mesma casa, tais como carteira assinada, jornada diária de oito horas e 44 semanais, férias remuneradas, horas extras, licença-maternidade, aviso prévio, dentro outros – é que o percentual de mulheres negras no trabalho doméstico passou a apresentar alguns sinais de decréscimo, inclusive por conta do aumento das trabalhadoras domésticas denominadas "diaristas", que ampliaram a sua força de trabalho para o trabalho doméstico em várias casas, em função de não terem nenhum direito trabalhista garantido (IPEA, 2012).

Acreditamos que esse cenário, no qual a interseccionalidade das questões de classe, gênero e raça nos parece evidente, torna-se urgente de ser estudado e problematizado pelos sujeitos que constituem o ArtCreche, em especial por nos possibilitar a compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades econômicas e de gênero na cidade, além de propiciar um debate sobre o racismo presente e silenciado no debate de quem é usuário e trabalhador das creches comunitárias e públicas do município.

Com efeito, reconhecer e estudar as lutas do ArtCreche em São Gonçalo, mesmo que ainda de forma inicial, nos remete ao desafio de reconhecer que a sociedade civil não está em silêncio, e que suas vozes parecem ressoar mesmo que ainda não estejam sendo ouvidas em suas reinvindicações.

E nos lastros desses movimentos, nos parece fundamental investigar e compreender de que forma os movimentos sociais reforçam, questionam e radicalizam os princípios da educação popular na contemporaneidade? E em que medida as lutas do ArtCreche

se atualizam no território? Continuam sendo uma luta (apenas) das mulheres?

Estudar esse recrudescimento das lutas por projetos em disputa, tanto no nível de questões macro quanto microssociológicas, parece-nos uma questão central na educação popular e nos movimentos sociais, sobretudo pelo caráter histórico da Educação Popular, que nasceu e se consolidou articulada aos diferentes movimentos sociais, sempre buscando uma pedagogia de luta como possibilidade de (auto)formação e de afirmação dos sujeitos populares, homens, mulheres, jovens e crianças como sujeitos políticos, autônomos, solidários e criadores *de mundos no mundo*.

## Considerações finais, embora provisórias

> Como diz o outro... Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Por que nunca se diz: Como diz a outra? A Outra não diz nada, limita-se a ouvir o Outro, se é que ouve? (Carlos Drummond de Andrade, 1979).

A citação utilizada como epígrafe para o fechamento (sempre provisório) do presente texto é emblemática do complexo lugar ocupado pelos educadores da(s) infância(s) na contemporaneidade.

O escritor Carlos Drummond de Andrade em seu poema "O outro" (1979) registra, de maneira irônica, o fato de sempre se falar em nome do outro, sem jamais especificá-lo, observando de forma bastante irreverente que nunca se fala em nome da *outra*. Nesse texto, escolhemos falar da formação política dessa outra, que estamos nomeando como a educadora comunitária de periferia urbana, aquela que, apesar de "sem fala", ousa falar, fala-se e é falada por nós, professoras e pesquisadoras da(s) infância(s). Buscamos

no presente texto garantir a fala dessa *outra*, recorrendo às vozes daqueles que dialogam com elas (em estudos, pesquisas e trabalho cotidiano) e as suas próprias vozes em contextos de interação compartilhada, nas situações de pesquisa e trabalho no interior de instituições educativas.

Do ponto de vista atual em São Gonçalo, as relações entre o movimento de creches comunitárias ArtCreche e o poder público também envolvem o consenso ou momentos deste. É emblemática, nesse sentido, a formação do movimento intitulado Sindicato de Creches Comunitárias de São Gonçalo, fundado em 2010, com o intuito de afirmar uma atuação diferenciada do movimento ArtCreche, cuja oposição veemente ao poder local se atribuía a pouca abertura da prefeitura às reivindicações das creches conveniadas.

A fundação do Sindicato de Creches Comunitárias, em nossa leitura, explicita a ampliação do campo de atuação da *esquerda* em São Gonçalo. Com efeito, com base em Bobbio (2001), definimos a esquerda como forças políticas vinculadas a partidos, sindicatos e movimentos sociais, entre outros, que tendam a valorizar ações que aumentam ou reforçam a igualdade social. Nessa perspectiva, o campo da formação política das educadoras constrói-se pelos repertórios de ação política desses sujeitos. É a partir das escolhas individuais e participação nas lutas coletivas que o campo da formação política se organiza e se consolida, oportunizando às mulheres-educadoras do ArtCreche inúmeras possibilidades de construção de uma ação política na esfera pública, uma experiência concreta de luta política.

Em linhas gerais, a história da educação infantil em São Gonçalo se entrelaça e se confunde com a própria história das creches comunitárias e dos movimentos sociais da cidade, sobretudo do Movimento ArtCreche. Sabemos que a falta de creches e de políticas adequadas para uma conciliação mínima entre o cotidiano do trabalho e o cuidado com as crianças pequenas penaliza as mu-

lheres, muito mais do que os homens, principalmente em sociedades nas quais a divisão dos papéis sociais e sexuais permanece ainda muito vinculada aos modelos convencionais, pautados em uma certa ideologia do feminino e do masculino.

Por entendermos o papel estratégico (ideológico, geracional, cultural, sexual, educacional e político) da creche na formação integral e humana das crianças pequenas, defendemos a luta por creches como uma luta de toda a sociedade. Inclusive pela possibilidade de formação de crianças que possam crescer enfrentando e produzindo outros modos de estar no mundo, sobretudo no campo da sua construção identitária e das relações de igualdade de gênero, especialmente no que tange às formas de reprodução da vida coletiva. Lembramos que, segundo Silvia Federici (2017), a reprodução da vida na economia feminista diz respeito a todo trabalho necessário a reproduzir a vida, como cozinhar, lavar, limpar e cuidar. Ainda afirma a pensadora e feminista italiana que é pelas atividades de reprodução que produzimos a nossa existência e aprendemos a cooperar, resistindo à desumanização que nos ronda, aprendendo a (re)construir o mundo como um lugar de criação, criatividade e cuidado, para todos. Entretanto, essa já é outra história, outras vozes, outras questões de estudo.

## Referências

ALONSO, A. *As teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Lua Nova, n. 76, pp. 49-86, 2009.

AMMANN, S.B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1986.

ANDRADE, C.D. "O Outro". In *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1979.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

BOURDIEU, P. (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C.R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DANIEL, C. "Poder local: convergência entre estruturas, forças e agentes − Poder local no Brasil urbano". *Revista de Estudos Regionais e Urbanos*. Ano VIII, n. 24, pp. 26-39, 1988.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, o corpo e a acumulação primitiva.* São Paulo: Elefante Editora, 2017.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e Educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2012.

IPEA – Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e de raça*. Brasília: IPEA/ONU Mulheres/SPM/SEPPIR, 2012.

MELLUCCI, A. "Um objetivo para os movimentos sociais?" *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=es&nrm=1&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2017.

MIGUEL, L.F. e BIROLI, F.(orgs.) *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

QUEIRÓZ. M.I. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa Ômega, 1976.

ROSEMBERG, F. "Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil". *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, pp. 25-63, São Paulo, mar. 2002.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

SADER, E. e PAOLI, M.C. "Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes". In CARDOSO, R. (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

SANTOS, B. de Sousa. *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência.* Porto: Edições Afrontamento, 2000.

TARROW, S. *O poder em movimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMPSON. E.P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

TOURAINE, A. "Os movimentos sociais". In FORACCHI, M. e MARTINS J.S. (orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

# 16

# Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: disputas e sentidos

Márcia Alvarenga
Adriana de Almeida

## Introdução

Ao iniciarmos a escrita deste texto, veio-nos a notícia sobre o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores pelo Ministério de Educação (MEC), em 18 de outubro de 2017. Esse ministério estabeleceu uma Base Nacional de Formação Docente, sem nenhuma consulta à sociedade, aos docentes e às entidades dedicadas a pesquisas e organizações dos movimentos docentes em todo o país. A política fortalecida pela denominada "residência pedagógica" enfatiza os resultados educacionais sustentáveis e progressivos, priorizando as seguintes dimensões: mobilização, avaliação, regulação e pesquisa/informação. Ancorada em um governo fruto de um golpe midiático-parlamentar-judicial que destituiu um governo legitimado pelas urnas no ano de 2014, o Plano Nacional de Formação do MEC tem provocado as mais agudas críticas, sobretudo por este conter um "grave equívoco", conforme nos chama atenção a manifestação de diversas entidades nacionais[1] sobre a proposta, em relação à valorização da profissão que é apresentada

1. ABdC (Associação Brasileira de Currículo), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estu-

> como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE. Esquecimento ou omissão que também se estende à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.[2]

A proposta desta política se confronta com a complexidade histórica, política e social da qual a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora acusa os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico estruturalmente excludente, conforme nos ajudam a ler os indicadores sobre desigualdades sociais ao expor a realidade em que vivem milhões de brasileiros, assim como pelos estudos que compreendem os paradoxos gerados pela União face à questão da responsabilidade do Estado para com o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Como afirmara Beisegel (1997, p. 29), a Educação de Jovens e Adultos é bem menos significativa atualmente do que já foi em um passado ainda recente. Posto que, para este autor, em face ao aumento das novas atribuições educacionais, geradas, sobretudo, pela reforma do Estado em 1988, o Estado parece estar fixando prioridades, definindo, no amplo elenco dos credores de

---

dos Educação e Sociedade), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras).

2. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 21 out. 2017.

sua imensa dívida social, aqueles que de fato poderão ser atendidos em um futuro próximo.

Parece-nos que a questão sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos reflete e refrata este paradoxo de prioridades que se acumularam e pouco, ou residualmente, foram postas nas agendas governamentais em garantir o direito à educação, com qualidade, para jovens e adultos trabalhadores, já no contexto do Estado Democrático de Direito.

Pesquisas dedicadas ao tema da Educação de Jovens e Adultos têm explicitado esta problemática ao repercutirem que a questão que envolve a formação de professores de jovens e adultos se manteve e ainda o faz como um dos focos de interesse por sua relação com os possíveis impactos produzidos nos indicadores de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, quer sejam nos programas de alfabetização e/ou nos sistemas escolares.

Nós, pesquisadores e professores da universidade, que trabalhamos junto aos educadores de jovens e adultos das redes públicas de ensino, temos convivido com um quadro de preocupações que já repercute sobre a questão de formação destes educadores. Sem ambição de maior aprofundamento, parece necessário nos referirmos, a seguir, a estudos sobre o tema da formação para a docência para a escola básica e, em específico, para a modalidade da EJA.

O primeiro estudo, ao qual recorremos, trata da pesquisa realizada por Leme (2012) ao consolidar o que já há muito suspeitávamos, ou seja, de que a carreira para o magistério tem se revelado de baixa atratividade para os que frequentam os cursos de licenciaturas. Dentre os fatores sistematizados pela autora, resumidamente, estão aqueles ligados à atual imagem da profissão docente e da escola, sendo estes fatores inter-relacionados aos baixos salários, ao desprestígio social e às condições do trabalho docente.

Em outra pesquisa, Bernadette Gatti (2010) expõe resultados sobre características dos interessados que buscam o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. A pesquisa evidencia, entre outros problemas, que a origem de renda e de escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia são o que mantêm padrões de escolaridade menor em relação aos estudantes dos demais cursos de licenciaturas. Verificou-se, também, que os estudantes dos cursos de Pedagogia são os que possuem menor renda familiar, informando-nos sobre desafios que devem estar na agenda de discussões sobre a questão da formação de professores no Brasil.

Estes estudos sugerem que a questão da formação de educadores de jovens e adultos não pode dispensar uma leitura sobre a conjuntura que, até o presente, parece ser desfavorável à carreira docente, em sentido amplo e, em específico, para a modalidade da EJA. Os mesmos podem nos dizer muito sobre o perfil de educadores, pois envolvem problemas mais sensíveis às políticas de formação, considerando que a oferta desta modalidade tem se concentrado na alfabetização e séries iniciais da educação fundamental, segmentos estes nos quais vemos a presença de educadores formados, mais significativamente nos cursos de Pedagogia.

Tal conjuntura exige tanto um olhar para os próprios cursos em referência quanto a articulação de movimentos dos interessados diretamente em discutir esta questão, dentro e fora do terreno acadêmico. Em relação à articulação de movimentos, pensamos que estes devem produzir repertórios que visem avaliar os currículos formativos de professores, bem como ações governamentais, no sentido de melhorar a atratividade da carreira docente, como, também, de cartografar processos formativos, fora do *locus* acadêmico.

## Formação de educadores de jovens e adultos: pensando um inventário no campo da educação escolar

O inventário[3] como acervo de memória e história pretérita e do tempo presente que, muito embora não seja exclusivo do espaço acadêmico, também tem lugar junto aqueles que nas escolas e em outros espaços educativos produzem, compõem e recompõem a fortuna política, epistemológica e pedagógica da EJA como produção histórico-social.

Buscamos nos inserir no debate temático proposto para a escrita deste capítulo do livro do Vozes, a partir de um inventário, em linguagem gramsciana. Nele fazem parte os estudos dedicados a desenhar a cartografia teórico-epistemológica e metodológica da EJA (Haddad, 2000 e 1987); as reflexões em ensaios dedicados a compor panoramas, em tempo e em curso, complexificando os desafios de redefinir a Educação de Jovens e Adultos, lançando-se a construir visões retrospectivas e prospectivas (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001) sobre este campo; mais recentemente, as pesquisas sobre a formação inicial de educadores da EJA nos cursos de licenciaturas (Soares, 2013 e 2006), bem como a presença destes estudos nos programas de pós-graduação (Laffin e Gaya, 2012) e os trabalhos compartilhados junto a Moura (2009) e Freitas (2007 e 2012).

Na difícil travessia da formação de professores de jovens e adultos, Machado (2008) descreve dois movimentos deflagrados no campo da formação de professores para atuar na EJA. O primeiro movimento partiu das dificuldades dos conselhos estaduais de educação em interpretar os arts. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), relativos à EJA. Assim, educadores e pesquisadores do campo da EJA demandaram consulta

3. Tomamos de empréstimo o sentido desta palavra em Gramsci (1991, p. 12) quando propõe que todo o início de uma elaboração crítica exige um "conheça-te a ti mesmo". Trazemos para a EJA esta perspectiva, a partir do que outros nos legaram e deixaram marcas que beneficiam este inventário.

pública e audiências junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o que resultou na elaboração do Parecer e Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para a EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), instrumento legal, e de inequívoca importância, por meio do qual se estabeleceu explicitamente a necessidade da formação específica de professores de jovens e adultos. Em relação ao segundo movimento, Machado (2008) destaca a liderança da sociedade civil na criação dos Fóruns de EJAs, articulados desde o ano de 1996 e que se mantêm como dispositivos plurais e de caráter democrático para a promoção dos debates em torno da política pública para jovens e adultos.

A despeito das conquistas legais originadas das difíceis travessias percorridas por educadores, professores e pesquisadores de EJA, reconhecemos nas preocupações anunciadas pelo VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA), realizado em 2005, um dos momentos de preparação da virada nestes fóruns que têm animado a EJA em torno da questão da formação do professor de jovens e adultos.

Nesse encontro, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil discutiram e encaminharam ao Ministério de Educação a necessidade de realização de um seminário nacional sobre o tema da formação de professores e educadores de jovens e adultos, que veio a ser materializado nos anos de 2006 e de 2007.

Em busca de criar condições objetivas para responder às inquietações relativas à formação de educadores da EJA, pesquisadores da área questionaram sobre quais seriam os impactos que uma formação específica poderia provocar para a qualidade da educação de jovens e adultos, qual seria o perfil deste educador e a quem caberia formar este educador para esta modalidade.

Tais questões resultaram em recentes produções respectivamente organizadas por Soares (2007) e Machado (2008), e nos

oferecem um rico painel no qual anunciam questões, entre outras, a serem perseguidas no percurso da travessia em que nos convoca a (re)afirmar ou (re)pactuar consensos sobre, por exemplo, princípios e fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos para formação de educadores na modalidade de EJA.

Registramos, neste breve inventário, marcas que não foram removidas, mas que precisam ser reafirmadas para dar plano aos fundamentos aos quais os processos formativos dos educadores de jovens e adultos não podem deixar de ser vinculados.

Na voz de Soares (2006, p. 10), este processo encontra-se em construção e deve estruturar-se a partir da história da EJA. Sobretudo, construção da fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar.

É necessário darmos continuidade e densidade às nossas reflexões sobre o tema, uma vez que a organização verticalizada e fragmentada dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas se confrontam com uma tradição contrária a esta organização, pois as referências da EJA pautam-se em princípios que são "a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação" (Machado, 2008, p. 162).

O deslizamento do GT 18 para um *locus* próprio, pelas referências dos autores com os quais dialogamos neste texto, e as pesquisas e movimentos cartografados a partir dos estudos de corte acadêmico, aqui citados, removem dúvidas de que a formação inicial de educadores para a EJA deve ser de duração mais alongada, ou seja, realizada nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, sendo a escolarização elevada como eixo de

preocupações, fazendo-se necessário atualizarmos as matrizes político-epistemológicas e metodológicas de Paulo Freire, sobretudo, no campo da docência (Freire, 1989).

Entretanto, há outros desafios a serem enfrentados. Ou seja, diante dos limites de flexibilidade dos currículos com objetivos básicos para a formação de professores para qualquer modalidade e, como lembra Moura (2009), da permanência de um silêncio obsequioso das próprias universidades e institutos superiores de ensino para com esta modalidade de ensino e, por conseguinte, da formação de educadores da EJA.

De todo modo, estamos inquietados pela "espora da contradição" (Brechdt, 2005) e o que significa estar na "fronteira" entre tradições de lutas emancipatórias e a escola, uma instituição de complexo estatuto eivado pelo tensionamento entre conhecimento, currículo e sociedade. Enquanto instituição, a escola recebeu e continua a receber críticas, equivocadas ou acertadas, como bem sabemos, enquanto um dos centros organizadores da hegemonia do Estado. Além disso, enquanto instituição da sociedade capitalista, podemos conhecê-la melhor como lugar de possibilidades que podem suscitar ações emancipatórias, quando a olhamos como um lugar que não mascara a desigualdade ou a tem como instrumento exclusivo da sua reprodução.

A escola, como lugar a quem jovens e adultos tem recorrido, seja para elevar a sua escolarização para reprodução da vida ou por motivações subjetivas que dão ânimo à "ilusão fecunda" (Spósito, 1993), representa a conquista pelo direito à escola, e um dos mais importantes repertórios das lutas das classes populares e trabalhadora, constituindo um dos seus patrimônios coletivos.

De todo modo, a invenção da escola nos faz concordar com Rancière (1995, p. 55) de que ela é o lugar da visibilidade simbólica da igualdade e de sua negociação real, porém, a despeito de ser uma invenção democrática, no Brasil, nossa peculiar história

republicana e recente fundação jurídica do Estado Democrático têm exposto os limites desta invenção para jovens e adultos trabalhadores, posto que a escola para os pobres, a despeito dos avanços para o seu acesso, explicitam, paradoxalmente, que o direito à escola vem se dando sob a égide da inclusão degradada (Martins, 2002). Vale dizer que a ampliação da oferta de vagas, a chamada igualdade de oportunidades, é combinada com uma crescente degradação material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Com efeito, os programas de formação de professores de jovens e adultos devem questionar as produções das desigualdades que não podem, por si só, serem explicadas, mas encontrar as suas raízes na formação social e econômica da sociedade brasileira.

## Políticas de formação de professores: processos formativos de educadores de jovens e adultos na arena de disputas de sentidos

A rigor, ao menos nas duas últimas décadas, inúmeros debates e reflexões no campo da formação de professores vieram e ainda continuam expressando uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas anteriormente formuladas.

Como se refere Medeiros (2005), estes movimentos encontram-se em *estado de ebulição*, sobretudo a partir da crise aberta diante dos sinais de esgotamento do modelo hegemônico da racionalidade técnica presente nos processos formativos regulatórios da formação de professores.

Entretanto, Oliveira (2008, p. 33) evidencia outras motivações para esse novo "estado de ebulição" ao nos relembrar que, após serem tidos como "insumos e ignorados" pelas reformas que marcaram a América Latina nos anos 1950 e 1960, os professores ressurgem nas reformas iniciadas na década de 1990 como "agentes

centrais nos programas de mudança" na perspectiva da Teoria do Capital Humano.

À luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais no curso dos anos de 1990, por sua vez, Torres (1998) analisa que o modelo de formação docente defendida por este organismo, entre outros objetivos, ignorou os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados pelas outras agências formadoras, isolando a formação continuada de professores das outras dimensões do ofício docente, tais como salários, condições de trabalho, e a necessária complementaridade existente entre saberes conteudísticos (o que ensinar) e metodológicos (como ensinar). Considerando as reformas educacionais implementadas durante este período, Freitas (2002, p. 138) chama atenção para o fato de que a intensificação dos debates sobre as políticas de formação de professores entrelaça formas contraditórias materializadas nos/pelos movimentos dos educadores em sua trajetória a favor da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, bem como pelo processo de definição das políticas educacionais.

Tais políticas erigidas a partir do conjunto de medidas de caráter oficial[4] tiveram, como analisa a autora, o propósito de realizar ajustes e flexibilizar currículos dos diferentes cursos de formação de professores, subordinando o campo da formação de professores às orientações neoliberais de reestruturação produtiva.

A despeito destas ofensivas de corte neoliberal, colocamos nossas reflexões e pontos de vista sobre sentidos da formação docente sem descuidarmos de que se tratava, também, de estarmos nos movendo em uma arena de disputas pela hegemonia de sentidos sobre a formação de professores (Alvarenga, 2011), tomando como

4. Entre as principais políticas oficiais destacam-se os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

uma das referências a reflexão crítica de Arroyo (2006), quando este sugere a necessidade de radicalizarmos os tensionamentos já em curso sobre as políticas de formação de educadores e professores da EJA.

Este autor nos alerta sobre o fato de que, em se tratando de políticas de formação de educadores e professores de EJA, a arena encontra-se aberta às lutas políticas e epistemológicas portadoras de projetos de diferentes matizes e sentidos. Esta situação é metaforicamente, explicada pelo autor, ao compreender que "[...] Todo terreno que é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura" (Arroyo, 2006, p. 19).

Na tentativa de nos aproximarmos do campo de disputas pela hegemonia de sentidos sobre políticas de formação de professores, vale recuperarmos que na assunção dos professores como trabalhadores, os movimentos deflagrados por esta categoria social em todo território brasileiro, em especial a partir da década de 1970, trazem pistas importantes para compreender o início e as continuidades de agendas de lutas que indissociam a questão da formação de professores com melhores salários e condições de trabalho para o exercício da profissão. Indissocibilidade esta articulada à democratização da sociedade e da escola.

O contexto dos anos de 1990, no qual a questão política da formação de professores emerge com intensidade em face às novas regulações do trabalho assalariado, desafiou o pensamento e as ações políticas dos movimentos dos trabalhadores da educação que, desde a década de 1970 no Brasil, mesmo durante o regime militar, vêm protagonizando mobilizações de massa em defesa de melhores condições de trabalho e de valorização da carreira docente.

Tais movimentos, informados pela questão política, social e econômica, teceram no contexto do autoritarismo do regime militar condições e objetivações das lutas na dupla perspec-

tiva de classe trabalhadora e categoria profissional. Ferreira Jr. (2011, p. 50) analisa que as lutas sindicais dos professores, em especial os das redes estaduais, só foram possíveis em se constituir como um fenômeno da realidade socioeconômica brasileira em consequência do próprio "crescimento orgânico de forma extremamente complexa e diversificada das classes médias na estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea". Para o autor, o contexto de suspensão das liberdades democráticas associadas ao arrocho salarial ao qual estavam submetidos os professores gerou disposições em termos de organização destes profissionais em sua forma sindical.

Há, no entanto, que se ressaltar que estes movimentos não foram monolíticos ou obedeceram a uma mesma direção político-organizativa. Estudo realizado por Miranda (2011) analisa que a unidade do sindicalismo docente apresenta tensões e rupturas, experiências das mais diversas no que diz respeito à "heterogeneidade das formas organizativas", bem como a dimensão territorial brasileira associada à inexistência de um sistema nacional de ensino, na esteira das reflexões de Saviani (2002) em que pese a perspectiva de uma política educacional.

A despeito dos obstáculos assinalados pela autora, é importante resgatarmos que os movimentos de professores, em suas representações político-sindicais, foram dos mais atuantes setores da sociedade civil participantes do II Congresso Nacional da Educação (II CONED) que animaram o processo de elaboração, do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) – Proposta da Sociedade, no ano de 1997, no estado de Minas Gerais, contrapondo-se ao projeto do PNE elaborado no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso.

Relativamente ao tema sobre Formação dos Profissionais da Educação, item 3.3.4, o PNE da Sociedade assinala que

> Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, a não ser que se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais.

Especialmente em relação à formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, o PNE da Sociedade enfatizara que a proposta político-pedagógica dos programas de Educação de Jovens e Adultos deve partir do reconhecimento das características sociopolíticas, afetivas e culturais de cada grupo tendo como objetivos*:*

> a elaboração das diferentes linguagens de expressão e comunicação; o desenvolvimento da habilidade de problematização; a utilização de fontes variadas de informação [...]; a busca do conhecimento necessário à compreensão da realidade e à articulação de ações coletivas.

Para a consecução desta proposta político-pedagógica, "no nível de qualidade social indispensável", o documento ressalta que esta não se realizará "sem a atuação de educadores com ela totalmente comprometidos, o que remete à formação específica – técnica e política – necessária". Destacamos neste documento a centralidade das universidades como principais responsáveis pela formação de professores, estendendo, também, o papel formativo destas instituições para a EJA, ao considerar que:

> Caberá, sobretudo, às universidades participação ativa e igualmente comprometida nos processos de preparação desses profissionais e de elaboração de materiais pedagógicos e de apoio, além de, especialmente, contribuir, pela pesquisa, para a produção e sistematização de conhecimentos na área (PNE/2001-2011).

Chamamos atenção para o fato de que o destaque dado pelo documento às universidades nos permite compreendê-las como contexto da enunciação (Bakthin, 2000)[5] sobre o sentido de formação de professores de jovens e adultos. Aprendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz, já que não existe um sujeito fundador e senhor do sentido da palavra. Nesta perspectiva, este autor nos afirma que o centro organizador de toda enunciação é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos; o seu centro organizador está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

Em contraposição a estas orientações, parece-nos que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, sobre o Eixo Formação e Valorização dos Profissionais da Educação enfatiza, em grifos, aspectos formativos a partir dos encaminhamentos feitos pelo Documento do II CONED (1997) – Proposta da Sociedade Brasileira. Reafirma, assim, princípios que podem ser compartilhados naquele congresso, ao considerar que

> Tanto a *formação*[6] de profissionais para a *educação básica*, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para *educação superior* (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua

5. Em suas formulações sobre dialogismo, Bakthin esclarece que os enunciados se constituem em *unidades reais* da comunicação. Assim, a enunciação é formada pelo encadeamento dessas unidades que correspondem aos elos na cadeia da comunicação verbal.

6. Grifos do documento (CONAE, 2010).

> formação, devem contar com uma base comum, voltada para a garantia de uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar* em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre *teoria e prática*, pela centralidade do *trabalho* como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da *gestão democrática*, o compromisso social, político e ético com um projeto *emancipador e transformador das relações sociais* e a vivência do trabalho *coletivo e interdisciplinar* de forma problematizadora (CONAE, 2010, p. 79).

O que também nos chama atenção nesta formulação é que não nos parece que este documento defende uma proposta formativa única, e em uma primeira leitura, abre possibilidades para pensar outros *loci* para processos formativos como a mirada para produção de políticas públicas para formação de professores.

Dentro desta perspectiva nos apoiamos em Kuenzer (2015) quando esta analisa que as trajetórias de formação sistematizada dos professores desenvolvem-se de forma combinada com processos de formação/desqualificação que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas.

É possível, desse modo, observar que se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, é forte supormos que no conjunto das relações sociais e produtivas não existe um projeto único de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sob o crivo da análise.

Com efeito, não temos dúvidas de que na sociedade capitalista há projetos pedagógicos contraditórios, consoantes com a classe social da qual os sujeitos da escolarização têm origem, como

bem avalizam o profícuo acervo bibliográfico da educação em suas interfaces fundadas nas ciências humanas e sociais. Assim, temos compreendido que, também, não é possível existir uma única proposta de formação de professores, mas outras que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, conforme sublinha Kuenzer, visando a atender demandas desiguais e diferenciadas de formação, nas quais se confrontam finalidades e interesses contraditórios.

## A formação continuada de professores de jovens e adultos em programas de profissionalização: o caso do Paraná

No âmbito da implantação de políticas educacionais voltadas para os jovens e os adultos da classe trabalhadora, sobretudo, a partir de 2005, o governo federal sob o respaldo da ideologia neoliberal incentiva a profissionalização desses sujeitos por meio de cursos técnicos. Dessa forma, a formação de professores fundamenta-se nos padrões e sentidos das demandas potenciais do mercado de trabalho. Dois programas destacam-se nessa conjuntura: o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O programa de formação continuada de professores, no estado do Paraná, conforme estudos de Almeida (2015), prevê um plano de metas, planejamento de projetos e gestão de negócios, além do preenchimento de planilhas e divisão por setores estratégicos. O novo quadro de formação começa a ser delineado em meados de 2010, quando a política de governo passa a apoiar a expansão da educação profissional na rede privada de ensino, promovendo alterações significativas no número de vagas ofertadas e redução de concursos para professores efetivos na rede pública de ensino. Em Curitiba, por exemplo, o desmonte

da educação profissional se traduz na redução significativa dos alunos do PROEJA, bem como a extinção de algumas coordenações de curso.

A referência utilizada para (re)organização da educação profissional figura sob as bases de um "itinerário formativo" sob a égide da metodologia SESI/SENAI e, também, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, art. 3, § 2º:

> Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais (Brasil, 2012, p. 22).

A formação para os professores também é incluída no modelo de itinerário, em particular, na Política de Formação de Professores anunciada pelo MEC em 2017. Tal formação será realizada por meio da oferta de cursos com percursos formativos, com base na certificação, formação autônoma e na gestão do próprio desenvolvimento profissional. Percebe-se que a teoria incorporada nas políticas educacionais é parte de um projeto educacional dos processos de acumulação flexível e das políticas neoliberais, que não são questões novas, mas aprofundadas quanto à exploração e à expropriação do conhecimento em instâncias cada vez maiores.

Vale lembrar que, especialmente nas redes públicas de ensino, onde a educação profissional é incipiente em muitos estados – e por outro lado a EJA tem valor secundarizado –, os professores que atuam nestas modalidades sofrem precarizações em suas condições de trabalho, mais acentuadamente que outros profissionais da educação em geral. Quase sempre, para completarem a carga horária de seus contratos (na maioria dos casos, contra-

tos por tempo definido e de renovação incerta), estes professores têm que atuar em duas ou mais escolas, tornando-se profissionais itinerantes e sazonais. Assim, a formação precária oferecida aos professores da EP e da EJA seria a face correspondente ao professor precário para estas modalidades.

Integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos supõe ultrapassar uma perspectiva histórica elitista e dualista da educação, ao garantir o direito a uma formação técnica aos sujeitos. Esse trabalho pressupõe, ainda, uma proposta articulada com o conceito de *trabalho*: "o modo como o homem trabalha, muda as formas pelas quais os homens existem" (Saviani, 1989, p. 4).

A diretriz curricular previa que a formação de professores para o PROEJA e, posteriormente, para o PRONATEC teria como objetivo a construção de um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem para a docência em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva unitária que assegurasse os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em conta os saberes já adquiridos durante a vivência do educando.

O processo de formação continuada, segundo a legislação, deveria subsidiar os professores quanto à compreensão da concepção teórica do currículo e à metodologia utilizada e proporcionar uma ampla discussão sobre o público jovem e adulto trabalhador e suas características próprias. Assim, o professor poderia planejar as atividades do curso, de forma a valorizar as experiências vivenciadas pelos alunos em um *processo de significação* do conhecimento escolarizado.

No entanto, o que se estabeleceu com a política de formação de professores para esses programas de incentivo à profissionalização de jovens e adultos foram novas formas fragmentadas de

conceber a educação e o processo de formação docente revestidas pelo caráter de equidade social e de direito à educação. Há de se destacar que, inicialmente, a proposta do PROEJA concentrou-se em uma política de formação de professores que discutisse a concepção de currículo integrado e o trabalho como princípio educativo. Porém, esse modelo de formação foi, aos poucos, sendo subsumido por novas bases econômicas e políticas dos interesses do capital. Essas novas bases criaram categorias de formação da força de trabalho subalternizadas e reprimidas, cerceando o senso crítico e democrático da formação de professores.

## Considerações finais

No presente texto, buscamos destacar que políticas para a EJA não estão descoladas das relações entre diferentes escalas de poder econômico e político nas quais se interrelacionam tensões, entre elas: formação docente, currículo e condições da oferta com qualidade da EJA. Tais tensões repercutem no trabalho docente e refratam contradições para políticas de escopo mais amplo com efeitos na díade formação/desqualificação dos educadores.

A proposta do MEC representa uma ofensiva jamais vista na história republicana pós-transição democrática de submeter a formação de professores à política mercantil, esvaziando sua organicidade como categoria na luta política por uma educação e sociedade democráticas.

Se por um lado as políticas de educação continuada para professores que atuam em programas de profissionalização de jovens e adultos, como nos programas PROEJA e PRONATEC, significaram formas fragmentárias perfiladas às lógicas neoliberais, por outro lado, podemos dizer que a questão da formação de educadores da EJA envolve uma diversidade de processos formativos que deva ser sistematicamente inventariados, o que faz com que

esta questão deva ser mais bem compreendida, em sua polissemia, como contribuição para o debate das políticas públicas.

A formação continuada de professores, ainda que em condições determinadas, foi importante para o fortalecimento de uma política de formação sob as bases de uma pedagogia diferenciada e que possa construir propostas pedagógicas que atendam às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. O trabalho de formação continuada de professores para o PROEJA, no estado do Paraná, representou um marco essencial para a elaboração de novas formas de realização de um projeto de formação que tenha como protagonistas os sujeitos que fazem, realizam e vivenciam a escola.

Sobre isto, podemos pensar que é a partir dos contextos sociais das diferentes escolas, das universidades e dos movimentos sociais que emergem vários sentidos sobre formação de educadores que se interpenetram. Tal fato pode, na nossa compreensão, fortalecer o campo de saberes educativos e pedagógicos da EJA, e ir compondo um inventário que, pelo caráter de sua inconclusão, atualiza nexos com as matrizes epistêmicas e metodológicas da tradição freireana.

Nesta perspectiva, entendemos ser bastante auspiciosa uma proposta de criar redes entre grupos de pesquisa interinstitucionais que possam ampliar as possibilidades de cartografar ações de processos formativos de educadores de jovens e adultos para o campo da EJA como forma de resistir às tentativas de enquadramento ao mercado intencionado pelo governo central pós-golpe de Estado. Redes estas criadas e integradas desde as escolas até as universidades, abrigado e/ou compartilhado nos Fóruns EJA e que possam continuar a influenciar políticas públicas para a modalidade.

Nos limites deste texto, assumindo a sua provisoriedade, podemos afirmar que os resultados, questões e desafios da cartografia das ações sobre processos formativos de educadores da EJA com-

põem um acervo documental que pode contribuir para os estudos do estado de conhecimento da EJA como parte de inventários de saberes.

Estes inventários, apoiados nas memórias e histórias de educadores, podem constituir acervo de repertórios para ações docentes em contextos diversos. Com estes, podemos enfrentar questões que envolvem dilemas da prática docente com vistas a construir projetos presentes e futuros que tanto política quanto epistemicamente possam fecundar processos formativos emancipatórios como respostas às políticas de precarização do pensar/fazer de professores da EJA.

## Referências

ALMEIDA, A. *Trabalho, educação e a relação com a emancipação humana no contexto do PROEJA-PR* (Tese de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação). UFF, 2015. 249f.

ALVARENGA, M.S. "A 'política dos outros' na produção de saberes e sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos". *Educação em Foco*, v. 16, pp. 39-60, Juiz de Fora, 2011.

ARROYO, Miguel. "Formar educadoras e educadores de jovens e adultos". In SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

______. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEISEGEL, C.R. "Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos". *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, pp. 26-34, São Paulo: ANPEd, jan.-abr.1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade*. Belo Horizonte, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer CEB nº: 11/2000.

BRECHT, B. *Diário de trabalho*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. "LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação". In BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.* São Paulo: Cortez, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Distrito Federal: MEC, v. 1 e 2, 2010.

DI PIERRO, M.C. "Notas sobre a redefinição da identidade e políticas públicas para a educação de jovens e adultos". *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 1115-39, São Paulo, out. 2005.

_____ et al. "Visões da educação de jovens e adultos no Brasil". *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. "Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação". *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, v. 23, n. 80, pp. 1-440, Campinas, set. 2002.

FREITAS, M. e COSTA, A.M. (orgs.) *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA*. Maceió: MEC/UFAL, 2007.

FERREIRA JR, A. "Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar". In DAL ROSSO, S. et al. *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

GATTI, B. "Formação de professores no Brasil: características e problemas". *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, pp. 1355-79, Campinas, out./dez., 2010.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio. "Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos". *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2000. Edição eletrônica.

KUENZER, A. "Formação de professores e a escola b**ásica**". In *Anais XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física*. SNEF, 2015.

LAFFIN, M.H. e GAYA, S.M. "Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos". *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013.

LEME, L.F. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudos com ingressantes dos cursos superiores da Universidade de São Paulo* (Dissertação de mestrado em Educação do Programa de pós-graduação em Educação). USP, 2012.

MACHADO, M.M. "A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998". *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped.* Caxambu, 2000. Edição eletrônica.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEDEIROS, A.M.S. "Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais". *Educação & Linguagem*. Ano 8, n. 11, pp. 195-210, 2005.

MOURA, T.M. "Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais". *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, jul.-dez., 2009.

OLIVEIRA, D.A. "O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização". *Retratos da Escola*, v. 2, pp. 29-40, 2008.

RANCIÈRE, J. *On the shores of politics.* Londres: Verso, 1995.

ROCHA, A.R. e FREITAS, M. "(Re)significando o currículo em educação de jovens e adultos em Maceió, na perspectiva de rede temática". In ALVARENGA, M.S. et al (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ/CAPES, 2012.

ROSSO, S. et al. *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo, n. 15, 2011.

SAVIANI, D. "Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara". In SAVIANI, D. *Escola e democracia.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989, pp. 40-61.

SOARES, Leôncio. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

# 17

# Pedagogia da preguiça: inspirações macunaímicas para pensar a escola e o Brasil contemporâneo

Luiz Fernando Conde Sangenis

## Introdução

*Macunaíma*, rapsódia de Mário de Andrade (1893-1945), escrita em 1926, publicada em 1928, está completando noventa anos. Ao longo de nove décadas, a obra foi tema de inumeráveis trabalhos críticos e inspiração para tantos outros que buscaram entabular análises sobre as brasilidades e as gentes brasileiras. Macunaíma, tanto designando a narrativa original que produz espanto e prazer quanto o nome do herói sem nenhum caráter que salta do livro para habitar as entranhas da cultura brasileira, é manancial que faz jorrar potências criativas a antigos e a novos leitores.

Macunaíma, texto e personagem, chispam intuições para o desafiante compromisso de pensar o Brasil contemporâneo e a escola brasileira. Especificamente, desejamos destacar as potências que acompanham a trajetória do herói: a ausência de caráter, a preguiça e a aversão capitalista. Chamamos de potência ao que não podemos definir como traço, característica ou identidade, uma vez que Macunaíma é um herói sem caráter.

Potência[1] é indeterminação, o não ser ainda, e que supõe o princípio ativo do movimento ou a condição fundamental do devir.

1. Potência (*dynamis*) é um conceito pertinente à filosofia de Aristóteles. Potência ganha sentido quando contraposto ao ato. Aristóteles, ao preferir os exemplos, não oferece uma definição, nem do ato, nem

Trata-se de uma disposição originária do ser, uma força para promover o movimento ou mudança em outro ou em si mesmo considerado como outro. Potência, portanto, é um elemento de conexão, uma vez que o movimento é sempre de algo para algo. Potência é plasticidade, virtualidade, no sentido de que pode vir a ser muitas coisas.

Potência como indeterminação e possibilidade do vir a ser é a essência do que chamamos de princípio exusíaco. Há uma inegável amarração entre Exu e Macunaíma. Na cultura popular de matriz africana, Exu é princípio do dinamismo e da transformação. Exu é o que quiser, o múltiplo no uno e, por isso, é possuidor de muitos nomes. É também transgressor, desobediente e malandro. Nada se faz sem Exu, nenhuma transformação ou comunicação é possível se não for feita por seu intermédio.

Há um segundo tipo de potência, a reativa,[2] que se distingue pela capacidade de se manter imune àquele movimento que não seja condizente com o paciente. É a disposição de reação à mudança para pior e à destruição por outro. Essa impassibilidade frente à mudança para pior se assemelha a um modo de resistência, promovendo um momento de conservação.

Potência, em Macunaíma, manifesta-se mais ao modo da *in-disposição*, da *anti-patia*, da *re-atividade*. A ausência de caráter, a preguiça e a repulsa ao capitalismo têm em comum a falta, a inexistência de algo, a não positividade, a negação, porque o herói carece de laboriosidade, de identidade e de amores ao lucro. Em verdade, o pensamento de Mário de Andrade é ambivalente, oscilando entre a negatividade que acusa nas tramas de Macunaíma o próprio mal-estar na civilização ocidental capitalista, e o vislumbre de uma outra civilização tropical capaz de controverter as

---

da potência, considerando que não se deve definir tudo, pois é preciso contentar-se em compreender a analogia.

2. Aristóteles refere-se a esse tipo de potência como *disposição de apatia* (*hésis apatheías*).

prioridades do trabalho e do ócio, da acumulação capitalista e do pensamento técnico-científico.

O texto que iniciamos tem como pano de fundo o referencial teórico proposto pelo movimento de "giro decolonial",[3] termo cunhado originalmente por Maldonado-Torres, em 2005, e cuja tentativa é a de romper com o referencial eurocêntrico (Mignolo, 2010). Significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Desta forma, a decolonidade aparece como terceiro elemento da modernidade/colonidade. Segundo Maldonado-Torres (2007), o que se aspira é o rompimento com a lógica monológica da modernidade.

O termo "giro" ou "virada" nos remete novamente ao princípio exusíaco da encruzilhada. Se o projeto colonial se fez a partir da cruz, o movimento decolonial a transforma em encruzilhada ou em campos de possibilidades outras.

A pretensão deste ensaio é a de trazer as contribuições de Mário de Andrade, por meio de *Macunaíma*, para esse diálogo atual, necessário e instigante, de modo a fazer reverberar as suas consequências no âmbito da educação. Mais que isso: buscamos encontrar caminhos possíveis que possam ser percorridos, ainda que com riscos, no empenho de superação do que nos aflige em nossas escolas e nas sociedades periféricas nas quais estamos inseridos. Daí propormos uma pedagogia da preguiça que se configura contrária aos rumos que o capitalismo vai impondo à escola e à sociedade. Porque de nada adianta determo-nos na denúncia, caso não se consiga mobilizar mulheres e homens inconformados e, por isso, desejosos em lutar por outra educação e novas escolas que correspondam, mais amplamente, aos anseios e às reais necessidades das populações e dos multivariados grupos sociais, étnicos e sexuais.

---

3. Em língua portuguesa a palavra virada traduz com eficácia o termo *giro*, do castelhano.

## Comecemos pela preguiça

Mais que um elogio à preguiça, *Macunaíma* é uma sátira aos impulsos negativos do "herói de nossa gente". A preguiça é a potência que mais se destaca em Macunaíma. A preguiça, não necessariamente, é má. Só é patológica, viciosa ou pecaminosa[4] se o trabalho tiver um valor positivo. Em caso contrário, a condenação moral que sobre ela paira não subsiste. Na tradição greco-romana, a preguiça tornou-se ócio e lazer (*scholè* em grego, *otium* em latim), disponibilidade, independência e liberdade. Para os grandes pensadores da Antiguidade clássica, o trabalho manual avilta o humano e por isso o condenam. Platão e Aristóteles filosofam sobre o trabalho considerando-o um mal físico, moral, político e metafísico. Ao trabalho, mal necessário, e do qual se deve tentar escapar o quanto possível, é atividade própria dos escravos e daqueles cuja natureza dispôs à servidão. É o que lemos em *A República* e na *Política*.

Os ibéricos e católicos que dominaram a América também não morriam de amores pelo trabalho. Sérgio Buarque de Holanda soube bem distinguir os tipos de colonização que vigoraram na América. Em contraste com a colonização empreendida na América do Norte, caracterizada pela "ética do trabalho", a portuguesa foi tipificada pela "aventura". Quanto a nossa colonização, resumiu-a em uma frase de efeito: "seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore" (Holanda, 1995, p. 44). O colonizador aventureiro visou à

4. A preguiça (*pigritia*) ou recusa ao trabalho só se torna um pecado capital com a proximidade do capitalismo burguês. Até então, entre os sete pecados capitais, havia o pecado da acídia, cujo sentido nada tem a ver com o que conotamos com a palavra preguiça. A acídia (*akedia*), termo que foi perdendo o sentido com o movimento de secularização, foi substituído por preguiça. É o tédio ou a tristeza em relação aos bens interiores e aos do espírito. São Tomás define a acídia como a negligência pela qual alguém recusa adquirir os bens espirituais por causa do trabalho adjunto (*Suma de Teología*, questão 84, artigo 4). A acídia costumava perturbar, sobretudo, os monges, tornando-os descuidados e indiferentes em relação ao cultivo da vida espiritual.

exploração dos recursos naturais e do elemento humano, o enriquecimento rápido e o retorno a Portugal.

No Brasil, a consciência de que o trabalho é um castigo divino,[5] consequência do pecado de Adão e Eva, expulsos do Jardim do Éden, perdurou por séculos. A crença religiosa associada ao racismo sustentou a sórdida divisão social entre negros, índios e brancos. Aos primeiros, estava reservado o calvário do trabalho, sem perspectivas de redenção; aos senhores de pele alva, por direito e bênção divina, cabiam os frutos e os benefícios do trabalho alheio.

Levando em consideração a pecha que receberam os índios classificados de preguiçosos e indolentes (e a escola ressoou esse terrível preconceito), fomos erroneamente induzidos a pensar que, passado o "ciclo" extrativista com a introdução do negócio do açúcar, os negros se adequariam melhor ao trabalho duro dos engenhos. O tráfico negreiro se tornou de tal modo lucrativo para os comerciantes de escravos que as atividades mercantis escravistas e açucareira impunham-se umas à outras. Todavia, na região amazônica e em São Paulo, a escravidão do índio continuou a servir de meio de vida para os colonizadores. Os amaldiçoados filhos de Cam e os bárbaros silvícolas, avessos à civilidade, eram reduzidos a mais vil servidão sob a infame justificativa de sua inferioridade racial. A chibata e a sujeição eram consideradas os meios mais eficazes para dispô-los ao trabalho e à conversão de suas almas.

O imaginário social brasileiro modificou-se muito lentamente. Em *Urupês*, Monteiro Lobato critica as seduções poéticas e literárias indianistas e "caboclistas". Segundo o autor taubateano, não passavam de tentativas imaginosas e idealistas de conferir aos tipos nacionais qualidades nobres e heroicas que não resistiriam a mais crua realidade.

---

5. Não é demais lembrar que a palavra latina que dá origem ao nosso vocábulo trabalho é *tripalium*, instrumento de tortura para empalar (de *palus*, estaca ou poste) os condenados à morte.

"Morreu Peri", anunciou Lobato (1971, p. 145), referindo-se jocosamente às idealizações literárias que anunciavam um homem natural tal qual sonhava Rousseau, protótipo de tantas perfeições humanas, ombreado com altos tipos civilizados na beleza da alma e do corpo. Contrapunha-se aos "aimorés sanhudos, com virtudes romanas por dentro e penas de tucano por fora" (Lobato, 1971, p. 145) a cruel etnologia dos sertanistas modernos: "um selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz, moralmente, de amar Cecí" (Lobato, 1971, p. 145).

O indianismo, de nome mudado, passou a "caboclismo". Ao caboclo, foi transferido o mesmo substrato psíquico imaginoso: "orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heroica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Peris e Ubirajaras" (Lobato, 1971, p. 146). O autor jacta em colocar-se entre os "prosaicos demolidores de ídolos – gente má e sem poesia", e que irá "esgaravatar o ícone com as curetas da ciência". Pois, afinal, "o caboclo é o 'Ai Jesus!' nacional. [...] Pobre Jéca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!" (Lobato, 1971, pp. 146 e 148).[6] Ilusão das ilusões essa do "Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...", quando "seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisso vai longe" (Lobato, 1971, p. 148).

O estereótipo do caipira devorado pelos vermes enquanto a plantação é devorada pelas saúvas (as mesmas formigas com que Macunaína se divertia decepando cabeças)[7] é a personificação da "incompetência cósmica" do Brasil para construção de qualquer projeto de futuro (Andrade, 1971). Ao racismo renitente, agrega-

6. Antes de Lobato, Euclides da Cunha, em *Os sertões* (1902), ao falar do mestiço sertanejo, molda-lhe a imagem do "Hércules-Quasímodo".

7. A formiga é o símbolo do trabalho e da laboriosidade produtivistas, virtudes tão apreciadas pelo capitalismo.

ram-se outras causas para explicar a nossa incompetência como povo e nação – se não em razão da nossa formação étnica, cuja nota da mestiçagem nos inferiorizava –, na consideração de que o povo brasileiro era uma gente castigada pelas doenças do corpo e do espírito.[8] Jeca Tatu é preguiçoso e pouco afeito ao trabalho porque sofre de endemias tropicais e de enfermidades cuja causa é a falta de higiene e de asseio.

Mário de Andrade (1918), dez anos antes da publicação de Macunaíma, escreveu *Divina preguiça*, texto em que lançou as sementes que germinariam na sua criativa composição do herói preguiçoso. Em resumidas laudas, expressou seu desagrado à propensão que tinham os cientistas de explicar as faltas e os vícios dos homens por meio de doenças e de atavismo: "Reduziam o humano a um joão-minhoca [...]". Mário, em um artifício de retórica, continua a esbravejar: "Mais uma ilusão que nos querem tirar!" Pois, se a preguiça já fora tratada, ora como dons dos deuses, ora como pecado mortal, agora, "ei-la reduzida a um morbo de nova espécie! [...] Mas eis que os psiquiatras querem trazer à preguiça mais essa qualificação de doentia [...]. Revoltemo-nos! A preguiça não pode ser reduzida a uma doença!"[9]

O ímpeto da modernização, ainda que atrasado, desembarcou no Brasil republicano vestido de positivismo científico e civilizatório. Afinal, era necessário virar a página do Brasil arcaico, escravista e incivilizado. Bacharéis em direito, médicos e engenheiros, tais como Monteiro Lobato, Nina Rodrigues, Pandiá Calógeras, Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Pereira Passos, entre tantos outros, tomaram a dianteira de grandes projetos de modernização do país patrocinados pelo estado. A escola, em especial a técnica,

---

8. Entre os cientistas brasileiros, Nina Rodrigues é apontado como o que melhor desenvolveu as relações entre doença mental, raça, mestiçagem e criminalidade. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, editado em 1894, é considerada uma de suas mais importantes obras.

9. Publicado no jornal *A Gazeta*, São Paulo, 03 set.1918, Anno XIII, n. 3.790.

seria uma agência importante para a ação civilizatória do estado brasileiro (Gondra, 2004). Muitas dessas ações, em geral autoritárias, invasivas e violentas, encontraram forte resistência popular. A guerra de Canudos, na Bahia, e a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, são paradigmáticas.

Em posição contrária a do criador do Jeca Tatu, cabe considerar que o povo brasileiro resistiu bravamente à atitude de *sacrossantificar* o trabalho, termo esse utilizado por Paul Lafargue[10] (1990, p. 15) no famoso panfleto revolucionário *O direito à preguiça*.[11]

Falemos claramente a verdade: não se trata de desamor ao trabalho; é que a gente brasileira, tipificada em *Macunaíma*, não gosta de capitalismo, de trabalho explorado. Por isso, custamos tanto a compartilhar da ética do trabalho importada do estrangeiro civilizado. Até os anos finais do século XIX, as gentes que aqui viviam experimentavam o anverso da ética puritana do trabalho, ao modo que foi descrita por Weber (2007), em associação ao espírito do capitalismo. Não o fizemos movidos por ações reflexivas ou por lutas políticas de classes esclarecidas. Antes, nossa reação ao *ethos* do trabalho e ao capitalismo como sistema racional com a única finalidade de obter lucro se deveu a uma reação cultural e defesa intuitiva do modo tradicional de ser e de viver.

A arte popular brasileira conseguiu expressar de outra forma o que Lafargue (1990) denunciou por meio da exaltação à preguiça. A seu modo, souberam promover a conscientização da classe operária, expondo a velhacaria da burguesia, escancarando a mentira e a alienação que existe por trás do trabalho assalariado.

---

10. Lafargue nasceu em Cuba, neto de uma mestiça de Santo Domingo por parte de pai e de uma índia caribenha com um judeu de origem francesa por parte de mãe. Ainda criança, transferiu-se para Bourdeaux, na França, onde, mais tarde, formou-se em medicina. Na Inglaterra, conheceu Marx e Engels. Desposou Laura, filha de Marx, e foi um dos principais responsáveis por disseminar as teorias de Marx na França.

11. Foi publicado a primeira vez em 1880.

O *Direito à preguiça* surge como exercício retórico e debochado contra a religião do trabalho, disfarce moral da burguesia para sustentar a alienação, a exploração e o sofrimento imposto ao proletariado.

Ante o operariado, "tomado de estranha loucura", brada, ironicamente, Lafargue (1990, p. 26):

> Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e para serem miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista.

A sua vez, os versos de Clementina de Jesus nada devem ao libelo do marxista preguiçoso.

> Não vadeia Clementina
> Fui feita pra vadiar
> Não vadeia, Clementina
> Fui feita pra vadiar, eu vou…
> Vou vadiar, vou vadiar, vou vadiar, eu vou
> Vou vadiar, vou vadiar, vou vadiar, eu vou
> Energia nuclear
> O homem subiu à lua
> É o que se ouve falar
> Mas a fome continua
> É o progresso, tia Clementina
> Trouxe tanta confusão
> Um litro de gasolina
> Por cem gramas de feijão
> Não vadeia Clementina
> Fui feita pra vadiar
> Não vadeia, Clementina

Fui feita pra vadiar, eu vou…
Vou vadiar, vou vadiar, vou vadiar, eu vou
Vou vadiar, vou vadiar, vou vadiar, eu vou
Cadê o cantar dos passarinhos
Ar puro não encontro mais não
É o preço que o progresso
Paga com a poluição
O homem é civilizado
A sociedade é que faz sua imagem
Mas tem muito diplomado
Que é pior do que selvagem

"Vai trabalhar, vagabundo", reza o samba enfurecido de Chico Buarque, cuja letra, entretanto, é uma ácida recusa ao valor do trabalho.

Vai trabalhar, vagabundo / Vai trabalhar, criatura
Deus permite a todo mundo / Uma loucura
Passa o domingo em família / Segunda-feira beleza
Embarca com alegria / Na correnteza
Prepara o teu documento / Carimba o teu coração
Não perde nem um momento / Perde a razão
Pode esquecer a mulata / Pode esquecer o bilhar
Pode apertar a gravata
Vai te enforcar / Vai te entregar / Vai te estragar / Vai trabalhar
Vê se não dorme no ponto / Reúne as economias
Perde os três contos no conto / Da loteria
Passa o domingo no mangue / Segunda-feira vazia
Ganha no banco de sangue / Pra mais um dia
Cuidado com o viaduto / Cuidado com o avião
Não perde mais um minuto / Perde a questão
Tenta pensar no futuro / No escuro tenta pensar

Vai renovar teu seguro
Vai caducar / Vai te entregar / Vai te estragar / Vai trabalhar
Passa o domingo sozinho / Segunda-feira a desgraça
Sem pai nem mãe, sem vizinho / Em plena praça
Vai terminar moribundo / Com um pouco de paciência
No fim da fila do fundo / Da previdência
Parte tranquilo, ó irmão / Descansa na paz de Deus
Deixaste casa e pensão / Só para os teus
A criançada chorando / Tua mulher vai suar
Pra botar outro malandro / No teu lugar
Vai te entregar / Vai te estragar / Vai te enforcar / Vai caducar / Vai trabalhar

Ariano Suassuna, em *A farsa da boa preguiça*, de forma burlesca, ainda que em um estilo bastante moralizante, consegue também captar a alma popular para quem a gana pelo enriquecimento pode significar, paradoxalmente, uma existência miserável e sem alegria. Simão é pobre, poeta, preguiçoso, escritor de origem rural que, por força das circunstâncias, vive no meio de uma burguesia urbana. Ele é dotado de uma grande capacidade de criação associada a um humor espontâneo e debochado. Aderaldo, casado com a fútil e licenciosa Clarabela, representa o burguês enriquecido graças ao trabalho dos pobres. É um ser lascivo que quer a todo custo possuir a esposa de Simão, Nevinha, que permanece fiel. Ele tenta seduzi-la, inúmeras vezes, com a promessa de bens materiais. Ligado ao dinheiro, acredita na facilidade de possuir as pessoas da mesma forma que possui as coisas.

Ao longo da farsa, os personagens mudam de sorte, através de uma aposta. Contudo, no último ato, encontramos Simão e Nevinha, novamente empobrecidos. Retornam para a antiga e humilde casa, vizinha à do rico Aderaldo, que, por meio da avareza, volta a acumular riqueza. O texto chega ao fim quando os demônios vêm

buscar as almas do infame personagem e de sua hipócrita mulher. Eles os transportam vivos ao inferno. Simão e Nevinha, no entanto, permanecerão vivos para cumprir seus destinos.

Suassuna tenta estabelecer oposições entre pobreza e miséria, entre riqueza exterior e miséria interior, entre o rico miserável e o pobre feliz, além de reforçar o elogio à preguiça criativa do poeta. Simão é o personagem pobre que se permite rir de sua própria condição. Em sua alegria natural e com riqueza de espírito compreende que "há um ócio criador e há um ócio danado, há uma preguiça com asas, outra com chifres e rabo":

> Viva a preguiça de Deus
> Que criou a harmonia,
> Que criou o mundo e a vida,
> Que criou tudo o que cria!
> Viva o ócio dos Poetas
> Que tece a beleza e fia!
> Viva o povo brasileiro,
> Sua fé, sua poesia,
> Sua altivez na pobreza,
> Fonte de força e Poesia!
> (Suassuna, 1974, p. 181)

## Macumaíma e seu princípio exusíaco

Macunaíma, além de preguiçoso, é o herói sem nenhum caráter. De que maneira poderemos interpretar esta outra e desconcertante potência? Embora não faça parte da fortuna crítica consagrada de Macunaíma, parece-nos muito oportuno discorrer sobre as impressionantes semelhanças entre a personagem andradiana e Exu, divindade da cultura afro-brasileira. Parte do que Mário

define como ausência de caráter é revelador do princípio exusíaco de *Macunaíma*.

Mário de Andrade (2015, p. 191), no manuscrito do primeiro prefácio que produziu, em 1926, explica o significado que desejou dar a caráter.

> O que me interessou por *Macunaíma* foi incontestavelmente a preocupação em que vivo de trabalhar e descobrir o mais que possa a entidade nacional dos brasileiros. Ora, depois de pelejar muito verifiquei uma coisa me parece que certa: o brasileiro não tem caráter. [...] E com a palavra caráter não determino apenas uma realidade moral não em vez entendo a entidade psíquica permanente, se manifestando por tudo, nos costumes na ação exterior no sentimento na língua na História na andadura, tanto no bem como no mal (sic).

No segundo prefácio de 1928, Mário retoma a circunstância da falta de caráter do herói: "Falta de caráter no duplo sentido de indivíduo sem caráter moral e sem característico" (2015, p. 197).

No terreno fértil das ambiguidades, ainda, no segundo prefácio, Mário declara: "não quero que imaginem que pretendi fazer deste livro uma expressão da cultura nacional. Deus me livre" (2015, p. 197). E, imediatamente, em seguida, diz: "É agora, depois dele feito, que me parece descobrir nele um sintoma da cultura nossa" (2015, p. 197). Macunaíma é a paródia da cultura e da vida nacional. Se o herói não tem caráter, e a despeito da personagem homônima do alemão Theodor Koch-Grünberg,[12] é porque tampouco o tem o brasileiro.

---

12. Etnógrafo alemão e compilador de lendas narradas por índios da Amazônia. O nome do herói foi assumidamente colhido por Mário de Andrade na obra *Von Roroima zum Orinoko*, v. 2, *Mythen und Legenden der Taulipang und Arekumá Indianen*, surgida em 1924 (Stuttigart: Stroeker & Schroeder).

> (O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional. Os franceses têm caráter e assim os yorubás e os mexicanos. Seja porque civilização própria, perigo iminente ou consciência de séculos tenha auxiliado, o certo é que esses uns têm caráter). Brasileiro (não). Está que nem o rapaz de vinte anos: a gente mais ou menos pode perceber tendências gerais, mais ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma. Dessa falta de caráter psicológico creio otimistamente, deriva a nossa falta de caráter moral. Daí nossa gatunagem sem esperteza, (a honradez elástica/a elasticidade da nossa honradez), o desapego à cultura verdadeira, o improviso, a falta de senso étnico nas famílias. E sobretudo uma existência (improvisada) no expediente (?) enquanto a ilusão imaginosa feito Colombo de figura-de-proa busca com olhos eloquentes na terra um eldorado que não pode existir mesmo, entre panos de chão e clima igualmente bons e ruins, dificuldades macotas que só a fraqueza de aceitar a realidade poderia atravessar. É feio (Andrade, 2015, p. 192).[13]

Noemi Jaffe (2001), em uma tentativa de interpretação da obra de Mário, estabelece semelhanças entre Macunaíma e o herói grego Hermes. Poderíamos também estabelecer relações entre Macunaíma e sua tendência dionisíaca em confronto ao princípio apolíneo. Admitindo a pertinência dessas aproximações, a quase naturalização recorrente de, para tudo, buscarmos as referências interpretativas europeizantes na mitologia grega nos pareceu dispensável. Pois o povo que possui uma cultura tão rica e capaz de contar com o velho Oxalá (Oxalufã)[14] e com Exu não precisaria

---

13. Em se tratando de um texto manuscrito, feito em folhas de caderno, e que, por certo, mereceria ainda algum tratamento, até chegar a uma versão definitiva, a sua reprodução manteve as imprecisões da escrita e os textos entre parênteses.

14. *Oxalá* é o *orixá* associado à criação do mundo e da espécie humana. Apresenta-se de duas maneiras: moço (chamado *Oxaguiã*) e velho (chamado *Oxalufã*).

recorrer a mitologias com deuses e heróis que lhe parecem tão distantes e eruditos. O poeta Alexandre do Nascimento, por meio de seus versos, fala uma língua que a rua entende.

> **EXÚSEMOS!**
> Porque ser apolíneo ou dionisíaco
> se aqui a essência é tupi-nagô?
> Aqui, entre aleluia e amém,
> no samba que anima a viagem de trem,
> é na macumba cirandeira que expressamos amor
> e seu valor Oxalânico, Exusíaco,
> fonte do jeito de ser e da fé nessa terra-terreiro de candomblé,
> onde a música tem a força do maracá-xuaté,
> os corpos da potência do Axé,
> e a festa é forma de celebração do que cremos.
> Então, Laroyê, Exúsemos!
> E, com os Orixás e nossos ideais,
> façamos em luta a amorosa paz que queremos.[15]

Tomando a referência das religiões fundadas em matrizes afro-brasileiras, Simas (2015) descreve a tensão entre os princípios de Oxalufã e de Exu:

> Oxalufã é o orixá de paciência, método, ordem, retidão e cumprimento dos afazeres. Tudo que é contrário a isso representa a negatividade que pode prejudicar seus filhos. [...] A dança de Oxalufã é solene, marcada pelo ritmo lento e constante dos atabaques. Apoiado em um cajado, coberto por um pano branco, ele exige respeito e é reverenciado por todos os orixás. [...] Oxalufã é, enfim, o maestro de

---

15. Disponível em: <http://www.sentimentanimalidades.net/poeticas>. Acesso em: 19 set. de 2017.

> solenidades, que não toca sem partitura e não quer firulas que driblem o rigor bonito e sério do que vai escrito na pauta.
> Já Exu vive no riscado, na fresta, na casca da lima, malandreando no sincopado, desconversando, quebrando o padrão, subvertendo no arrepiado do tempo, gingando capoeiras no fio da navalha. Exu é o menino que colheu o mel dos gafanhotos, mamou o leite das donzelas e acertou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje; é o subversivo que quando está sentado bate com a cabeça no teto e em pé não atinge sequer a altura do fogareiro. Exu é chegado aos fuzuês da rua.

As narrativas mitológicas de Exu (Prandi, 2015) assemelham-se com a vida de Macunaíma: morrem e renascem várias vezes; são possuidores de atividade sexual vigorosa, e que, sob o ponto de vista da moralidade ocidental, parece exacerbada e pornográfica;[16] paradoxalmente, regulam e transgridem a ordem; não há símbolo mais adequado para ambos do que o caminho,[17] especialmente, onde mais de um caminho se encontram: a encruzilhada; não são totalmente bons nem totalmente maus,[18] assim como os humanos, seres capazes de amar e odiar, unir e separar, promover a paz e a guerra: não residirá aí a "falta" de caráter do nosso herói?

O próprio Mário (2015, p. 71) faz com que Macunaíma revele-se "filho novo do fute",[19] quando recorre ao terreiro de tia Ciata, no Rio de Janeiro, com a intenção de se vingar de Venceslau

---

16. Mário de Andrade, em seus dois prefácios, refere-se ao equívoco de considerar pornográficas algumas passagens da narrativa.

17. O órgão sexual masculino era, na África, um símbolo corrente para Exu. Este símbolo não é utilizado no Brasil com muita frequência, em razão de uma moral cristã muito escrupulosa.

18. A cultura yorubá não conhece a ideia do bem ou mal absolutos. Antes, entende que o bem de um pode perfeitamente ser o mal de outro. O maniqueísmo, próprio das grandes religiões monoteístas, não se aplica às religiões de matriz africana, muito menos a Exu, de modo que são equivocadas as relações propostas entre Exu e o diabo, e reforçadas por Mário de Andrade.

19. Termo com que Mario se refere a Exu e que significa coisa ruim, diabo, satanás.

Pietro Pietra, o gigante Piaimã. Por meio de Exu, Macunaíma faz com que Venceslau sofra terrivelmente.

Não se pode negar que Exu é uma figura controversa. Todavia, é possuidor de um caráter complexo e muito interessante para o sistema religioso afro-brasileiro. Exu é propiciador do novo. Sua ligação com o novo é consequência da des-ordem, “isto é, uma outra ordem que a do caminho comum [...]. O novo, a mudança só surge, quando outros caminhos são percorridos. Com Exu há assim a possibilidade de modificações, de novidades” (Berkenbrock, 2012, p. 235).

## Por uma pedagogia da preguiça

A escola foi uma das instituições mais bem-sucedidas no século XX. As populações acreditaram na proposta utópica da escola como um meio eficaz de promover o acesso ao mundo do trabalho e a uma ansiada cidadania. Entretanto, o projeto escolar, no século XXI, parece malogrado. Há uma percepção de que a escola não conseguiu entregar às sociedades boa parte do que prometeu.

As desigualdades, inclusive aquelas que são produzidas pelo próprio sistema escolar dualista, aumentam, ao invés de diminuir. Assim entendemos a intencionalidade da reforma do ensino médio brasileiro, efetivada por Medida Provisória (MPV 746/2016), sem debates com os professores, alunos, especialistas ou sociedade em geral. A escola passará a aligeirar a formação geral, tornando obrigatório apenas o ensino de português e matemática, e priorizando o ensino técnico profissionalizante, despejando no mercado uma legião de jovens que estará fadada a se inserir de forma subalterna no mundo do trabalho. O direito à educação pública, gratuita e de qualidade é apenas um de uma série de outros direitos que vêm sendo arrancados dos trabalhos em uma nova onda que recrudesce o projeto neoliberal em curso, desde os anos 1990.

A escola também não consegue mais responder eficaz e velozmente às solicitações das sociedades que se transformam em função do avassalador desenvolvimento tecnológico e das novas exigências cognitivas. Ela deseja se transformar, mas parece que não sabe como o fazer. É fato que a escola não mais controla e domina a tecnologia de que necessita para se reinventar. Coloca-se, então, em uma posição frágil de mera consumidora de teorias e dos produtos e serviços que as acompanham, oferecidos pelas empresas de infocomunicação e de tecnologia. A educação tornou-se um grande mercado a ser explorado pela iniciativa do capital. Mesmo em relação às nossas universidades, o risco que corremos, no Brasil e na América Latina, é a consecução do projeto do capital interessado em transformá-las em grandes escolões treinadores de mão de obra especializada, mas com nível acadêmico e técnico-científico tão ruim que não darão às pessoas por elas formadas chances reais de disputar as colocações de maior prestígio e melhor remuneração em um cenário cada vez mais competitivo. Eis o abismo para o qual tentam nos empurrar.

Tragicamente, podemos, então, parafrasear Lafargue: estudem, estudem, filhos do proletariado, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, estudem, estudem, para que, tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e para serem miseráveis. Eis a lei inexorável da educação rendida à sanha empresarial e capitalista.

Sabemos que, sem mexer na estrutura do modelo econômico capitalista e no modo como o capital rentista está se multiplicando, deslocado da economia real, não haverá verdadeira mudança e desenvolvimento econômico com equidade e inclusão de todos.

Segundo o relatório da Oxfam Brasil (2017) *A distância que nos une*, em relação à renda nacional, o 1% mais rico da população recebe, em média, mais de 25% de toda a renda nacional, e os 5% mais ricos abocanham o mesmo que os demais 95%. Uma

pessoa que recebe um salário mínimo mensal levaria quatro anos trabalhando para ganhar o mesmo que o 1% mais rico ganha em um mês, em média. Seriam necessários 19 anos de trabalho para equiparar um mês de renda média do 0,1% mais rico. Essa enorme concentração é resultado de um topo que ganha rendimentos muito altos, mas, sobretudo, de uma base enorme de brasileiros que ganha pouco.

De que adianta a escola formar para a *empregabilidade*, se o mercado não tem como absorver boa parte da mão de obra disponível? A economia é posta à prova não apenas por sua capacidade de autossustentar-se em crescimento, mas, sobretudo, por uma exigência de manter-se competitiva no mercado mundial. E isso só pode ser feito mediante a maior automatização da produção, com a consequente exclusão dos trabalhadores, e a redução dos custos produtivos, principalmente por meio da diminuição nominal dos salários pagos e dos encargos trabalhistas.

Cabe ainda lembrar das crianças e dos jovens que foram expulsos da escola pela lógica vigente na sociedade e no sistema escolar. No Brasil, é a minoria que termina a educação básica e que ascende ao ensino superior, bastando que nos reportemos às próprias estatísticas oficiais.

Não nos parece bom e honesto atrelar a escola a este projeto injusto e desumano que gera riqueza para poucos e miséria e infelicidade para a maioria. O que nos resta fazer? Rejeitemo-lo! Contra a escola ocidental capitalista, que transforma o direito à educação em serviço a ser negociado, a pedagogia da preguiça é um salutar antídoto. Façamos "corpo mole"! Porque não é esta a escola e a sociedade que desejamos, nem para nós, nem para nossos filhos.

A história é o espaço da liberdade e da responsabilidade humanas. Essa convicção desautoriza todos os tipos de fatalismos e de triunfalismos, porque o futuro histórico está aberto, e dele, o que

se pode prever, nesta exata colocação no tempo, é a indeterminação: exúsemos!

Chegou o momento de propormos uma virada decolonial no âmbito da educação. Faz todo o sentido promover a pedagogia da preguiça, pensando a educação a partir da rua, lugar público dos que "vadeiam", dos que sobraram, dos sem mérito, dos sem diploma ou dos portadores de diplomas inflacionados (Bourdieu, 2007), dos inclassificáveis, dos que foram considerados inapetentes para o aprendizado e incapazes de concorrer na luta diária por sobrevivência por causa da cor da pele, da "degenerescência" biopsicológica ou do sexo. Eis a hora das gerações perdidas, do povo da rua! Urge a transformação exusíaca, a des-ordem de que falávamos, para, criativamente, abrir espaço para o novo. Precisamos falar a linguagem que a academia não reconhece, mas que o povo entende como ninguém.

Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma nos termos de Kuhn, mas do surgimento de "paradigmas outros": econômicos, sociais, culturais, educacionais, epistemológicos e sexuais.

Não haverá um novo futuro se não desafiarmos os fatalismos, ironizarmos os triunfalismos e proclamarmos que uma nova história é possível e que os seus protagonistas, paradoxalmente, são os excluídos da história anterior (Girardi, 1996).

Há quinhentos anos acumulamos malsucedidas experiências de educação colonizadora. Passamos pela hegemonia escolar jesuítica, pela reforma pombalina, pelo ideário liberal escolanovista, pelo tecnicismo, até chegarmos ao projeto do capital humano dos economistas neoliberais e globalistas. Todas essas ações se encontram na medida em que são empreendimentos da colonidade/modernidade voltados para organizar sociedades consideradas selvagens, bárbaras ou atrasadas, a partir de ideais alheios às suas culturas. Acreditou-se que os males produzidos pela im-

posição dos padrões modernizadores seriam minimizados, uma vez que dariam aos povos colonizados as condições de usufruir as conquistas da civilização (ocidental), da modernidade e do progresso da humanidade.

Anísio Teixeira já havia chamado a atenção para a forma como a escola foi transplantada para o Brasil, a partir de modelos europeus.

> A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem que ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz (Teixeira, 1976, p. 11).

A declarada recriação, a partir das matrizes culturais de nossas gentes, jamais foi seriamente empreendida. As lutas dos pioneiros da Escola-Nova pela implantação de um sistema público de ensino único, acessível a todos, não conseguiu ir muito além do que criar uma nova modalidade de escola para o povo (um todo indiferenciado) com a finalidade de moralizá-lo e adaptá-lo à sociedade produtiva por meio do trabalho alienado. Foi o que propôs Fernando de Azevedo, no Manifesto de 1932, sob o endosso de ilustres signatários.

> É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (Manifesto, 2006, p. 192).

Segundo Mignolo (2010), a origem do pensamento decolonial é bastante remota, emergindo desde a fundação da modernidade/

colonialidade. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais populares, indígenas e afrodescendentes (Mignolo, 2008).

Ao fomentar o que Dussel (2000) denominou de "transmodernidade", Maldonado-Torres faz um convite ao diálogo para pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica. A transmodernidade envolve uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo decolonial crítico, de modo que apenas pode surgir a partir de posições e de acordos com as múltiplas experiências dos sujeitos que sofrem as consequências das diversas formas da colonialidade do poder, do saber (Quijano, 2000) e do ser (Maldonado-Torres, 2007).

Todavia, nem tudo se perdeu! Encontramos uma chama viva nos movimentos populares. As organizações populares compreenderam que a luta fundamental não é por mais escolas, mas por outras escolas. Pois, "na oposição ao que existe passa a se gestar um novo projeto educativo, a vontade coletiva de uma nova escola porque existe a necessidade de construir uma nova sociedade" (Sposito, 1993, p. 184).

No âmbito da educação, acreditar nos agrupamentos populares como sujeitos da educação é uma fonte de fidelidade libertadora e uma bússola em meio ao horizonte nebuloso das dificuldades e confusões atuais. Constitui, portanto, um marco para identificar, em cada momento, não tanto respostas imediatas aos problemas, mas a direção da busca e do compromisso.

Na narrativa macunaímica, encontramos uma inspiração tropicalista para controverter as principais linhas de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI: racismo, eurocentrismo epistêmico e ocidentalização. Se Macunaíma é um herói da nossa gente, não o será na perspectiva do homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu que chegou ao Brasil para impor

os seus próprios padrões hierárquicos globalizantes sob o disfarce da universalidade. Vem disso a atitude de resistência popular ser interpretada como preguiça, seja por cinismo, seja por incapacidade epistêmica das elites dominantes. A ruptura com o processo hegemônico de dominação só se dará quando os povos e as culturas indo-afro-americanas e populares assumirem o seu lugar de sujeitos históricos, políticos, sociais, educacionais e epistêmicos.

Chegando ao fim, encontramos em um texto de Faria (1999) uma faceta pouco conhecida do poeta Mário de Andrade: a de educador. Em 1935, idealizou e criou os parques infantis, quando esteve à frente do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1935-1938).

> Os parques infantis [...] podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas, cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...] Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (Faria, 1999, pp. 61-2).

Pensando especialmente nos filhos dos operários, Mario de Andrade concebia uma experiência pedagógica que tivesse por base o jogo e a brincadeira como atividades lúdicas ociosas. O exercício da preguiça, cantada em Macunaíma, ganhava nos parques infantis uma dimensão educativa da maior importância: enquanto estão no parque, as crianças brincam, porque não devem trabalhar.

## Referências


ANDRADE, José Oswald de Souza. *Serafim Ponte Grande*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

ANDRADE, Mário. "Divina preguiça". *A Gazeta*, ano XIII, n. 3.790, São Paulo, 03 set. 1918.

______. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

AQUINO, Santo Tomas de. *Suma de Teología*. Parte II, 2ª ed. Madrid: BAC, 1989. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/09/sumadeteologia2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo". In LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. "A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil". *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, pp. 60-91, dez. 1999.

GIRARDI, Giulio. *Os excluídos construirão a nova história*?: o movimento indígena, negro e popular. São Paulo: Ática, 1996.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAFFE, Noemi. *Macunaíma*. São Paulo: Publifolha, 2001.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça e outros textos*. São Paulo: Mandacaru 1990.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. v. 1, São Paulo: Editora Brasiliense, 1971. (Obras completas de Monteiro Lobato).

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramon (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, 2007.

"Manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932)". *Revista HISTEDBR on-line*, n. especial, pp. 188-204, Campinas, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

______. "La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso". *Tabula Rasa*, n. 8, pp. 243-82, 2008.

______. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre. "Exúsemos". *Sentimentalidades*. Disponível em: <http://www.sentimentanimalidades.net/poeticas/>. Acesso em: 19 set. 2017.

OXFAM BRASIL. *A distância que nos une. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>. Acesso em: 25 set. 2017.*

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidad del poder y clasificacion social". *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, pp. 342-86, 2000.

RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional/Brasiliana Eletrônica, 1938.. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/67/As-racas-humanas-e-a-responsabilidade-penal-no-Brasil>. Acesso em: 25 set. 2017.

SIMAS, Luiz Antônio. "Oxalufã foi preso ao fazer uma viagem ao reino de Xangô, e acabou acusado injustamente pelo furto de um cavalo". *O Dia*, Rio de Janeiro, 30 de set. 2015. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opi-

niao/2015-09-30/luiz-antonio-simas-matutando-nas-encruzas.html>. Acesso em: 22 set. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SUASSUNA, Ariano. *A farsa da boa preguiça*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. "Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras". In MEC. *Educação no Brasil: textos Selecionados*. Rio de Janeiro: MEC, 1976.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

# Sobre os autores

**Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi**

Mestra em Educação pela FFP/UERJ, psicóloga clínica, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói. Atualmente é diretora pedagógica do campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II.

http://lattes.cnpq.br/3337386152134728
anacristinacarpi@gmail.com.br

**Adriana de Almeida**

Professora adjunta da UERJ. Doutora em Educação pela UFF (2015), mestre em Educação pela UFPR (2009) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior do Litoral (2006). Desenvolveu projetos junto aos cursos de graduação da UAB (2014-5) e consultoria para organizações internacionais sobre Educação e Currículo para a Educação Básica. Atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e nos cursos de formação de professores no Departamento de Educação. Integra o Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Educação, principal mente nos seguintes temas: Ensino Médio e Educação profissional,

gestão educacional, Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, currículo e novas tecnologias.

http://lattes.cnpq.br/9413979535002786
adryanaalmeida@gmail.com

**Ana Maria Vieira**

Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação pela UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e investigadora integrada do CICS.NOVA.IPLeiria. É membro da comissão científica da licenciatura em Educação Social e do mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social na ESECS. IPLeiria. A sua investigação incide sobre Mediação Intercultural, Educação Social, Pedagogia Social, Mediação Sociopedagógica, Mediação Sociocultural, Trabalho Social e Indisciplina, áreas em que tem publicado livros e revistas, nacionais e estrangeiras.

http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?-key=8091262064100081
ana.vieira@ipleiria.pt

**Anelice Astrid Ribetto**

Graduada pela Universidade Nacional de Córdoba/Argentina (1991) e doutora em Educação pela Universidade Federal Flumimense. Professora Associada da UERJ, pesquisadora procientista da mesma instituição. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faz parte do Coletivo Diferenças e Alte-

ridade na Educação. Coordena o Projeto de Pesquisa Tensões entre Políticas e Experiências (da-na diferença) na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e é membro do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Se interessa pelas políticas, poéticas e práticas na/da diferença, alteridade e experiências na educação, e na produção de políticas narrativas outras para contar a prática e a pesquisa em educação.

http://lattes.cnpq.br/1137124063566744
anelatina@gmail.com

**Antonio Carrillo Avelar**

Doutor en Ciencias Antropológicas – Universidad Autónoma Metropolitana - UAM (2005). Pos-Doctorado en educación por la Universidad de São Paulo – USP (2010). Maestro en Ciencias Antropológicas por la UAM (2000), Maestro en Diseño Curricular e Innovación Pedagógica (1996), Especialización en lengua y cultura por la UAM, Licenciatura en Pedagogía por la UNAM. Actualmente es profesor asociado – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM e profesor titular - Universidad Pedagógica Nacional UPN. México UPN. Experiencia en estudios antropológico y lingüísticos, énfasis en la formación de profesores indígenas e investigación en el aula.

http://lattes.cnpq.br/2292850843017078
antoniocarrillobr@hotmail.com

**Bárbara Pelacani**

Bióloga, bacharel e licenciada, pela UNIRIO (2009), com pós-graduação em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Veiga de Almeida (2015). Em 2010, iniciou seu percurso como educadora ambiental no Parque Estadual dos Três Picos,

onde foi coordenadora do setor de Uso Público e Educação Ambiental até 2014. Atuou no Programa Mais Educação na rede pública de ensino, como educadora na área de Fotografia e Iniciação Científica (2014). Atualmente faz parte da Haveté Sustentabilidade elaborando práticas pedagógicas e promovendo ações de Educação Ambiental (2015). Integra o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur, na UNIRIO (2014). Mestre em Educação pela UNIRIO (2017) com projeto em Educação Ambiental Crítica e Conflitos Socioambientais.

http://lattes.cnpq.br/8052902285693344
barbara.pelacani@gmail.com

**Bernardete Angelina Gatti**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e doutorado em Psicologia pela Université de Paris VII – Université Denis Diderot, com pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR e do Programa de Pós-Graduação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Exerceu os cargos de superintendente de Educação e Pesquisa e de vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, onde hoje atua como pesquisadora consultora. Foi consultora da UNESCO e de outras organizações nacionais e internacionais. Suas áreas de pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.

http://lattes.cnpq.br/9474403645007597
gattibe@gmail.com

**Carina Rattero**

Profesora en Ciencias de la Educación. Master en Educación. Profesora titular ordinaria en Problemática de la Educación, adjunta en Didáctica III (Facultad de Ciencias de la Educación, UNER – Argentina). Directora de Proyectos de investigación: "¿Y la enseñanza qué?: Un estudio exploratorio de la enseñanza en la escuela secundaria"(2014) "La relación pedagógica en la escuela Imágenes y sentidos"(2017). Coordinadora, conferencista y asesora en capacitación docente en diferentes provincias argentinas. Coordinadora de Conversaciones sobre la escuela secundaria. Miembro de la red INFEIES. Coordinadora de la Red de estudios Escuela, transmisión y vínculos intergeneracionales. Autora de publicaciones de interés pedagógico. Compiladora, de los libros: *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (Doval-Rattero comp. 2011 Noveduc) *"La escuela inquieta"* (Rattero comp. 2013 Buenos Aires: Noveduc); "*La escuela secundaria disputa sentidos"* (Rattero-San Roman, comp 2017) Eduner.

carina.rattero@hotmail.com

**Carolina Alves Gomes de Oliveira**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIRIO). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur). Mestre em Biologia Marinha pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada no bacharelado e na licenciatura em Ciências Biológicas (UFF). Atua na formação de educadores ambientais e alfabetização ecológica na ONG Água Doce – serviços populares, que há 15 anos desenvolve um projeto de educação popular e educação ambiental de base comunitária, em Suruí, Magé.

http://lattes.cnpq.br/6867156923895595
agoliva86@gmail.com

**Celso Sánchez**

Biólogo, licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). É professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur, GEASur/UNIRIO.

http://lattes.cnpq.br/3777970267731343
celso.sanchez@hotmail.com

**Cintia Larangeira**

Graduanda no curso de Pedagogia, no campus da FFP/UERJ, atua como bolsista de pesquisa em Iniciação Científica CNPq, interessada principalmente nos seguintes temas: educação, educação infantil, sociologia da educação, filosofia da educação e infâncias e cidade.

http://lattes.cnpq.br/9742427071562695
cilarangeira@gmail.com

**Diego Leandro Marín Ossa**

Magister en Comunicación Educativa, Investigador predoctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, con el Gabinete de Comunicación y Educación, docente titular del área de medios y educación y director de Edumedia-3 en la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pe-

reira, Colombia. Invitado al Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica CIPA en Brasil, y al Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital en España.

leandro73@utp.edu.co

**Elaine Ferreira Rezende de Oliveira**

Doutora em Educação pela UFF (2010), possui mestrado em História Comparada pela UNIRIO (2004) e graduação em História pela UERJ (2001). É professora adjunta da FFP/UERJ, atuando nos cursos de graduação em Educação e Licenciaturas. Trabalha nos campos da Educação Popular, Sociologia da Educação e Juventudes. Foi professora dos cursos de Licenciatura do CPDOC/FGV-RJ, assim como professora de História da Educação Básica, na rede pública estadual do Rio de Janeiro e municipal de Niterói, de 2002 a 2015. Integra o Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação.

http://lattes.cnpq.br/2903432126762203
oliveiraelaine1@gmail.com

**Elson Luiz Barbosa Filho**

Graduado em História pela UFF, mestre em Educação pela UNIRIO, professor/pesquisador do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb).

http://lattes.cnpq.br/0320659276314345
elbfilho@gmail.com

**Gabriela Herczeg**

Gabriela Herczeg es Especialista en Estudios de Género y Profesora en Ciencias de la Educación, activista lesbofeminista e in-

tegrante "Potencia Tortillera" – Archivo Documental Digitalizado del Activismo Lésbico en Argentina. Trabaja en el área de Práctica y Residencia del Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario, provincia de Neuquén, Argentina, y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

gaby.herczeg@gmail.com

**Guilherme do Val Toledo Prado**

Professor livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC − Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Possui graduação em Pedagogia pela Unicamp (1987), mestrado em Metodologia de Ensino pela Unicamp (1992) e doutorado em Linguística Aplicada − Ensino e Aprendizagem de Língua Materna − pela Unicamp (1999). Livre-docente em Educação Escolar pela Unicamp (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-08, sob supervisão da Profª Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiência na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria a projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas na graduação e pós-graduação: formação de professores − inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

http://lattes.cnpq.br/0440747965664499
gvptoledo@gmail.com

**Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2007) e Especialização em Psicopedagogia pela Metrocamp (2009). Atualmente é orientadora pedagógica na Prefeitura de Campinas, na EMEF Profª Clotilde Barraquet Von Zuben e estudante do programa de pós-graduação, modalidade mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP, na linha de pesquisa "Formação de Professores". É pesquisadora do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp.

http://lattes.cnpq.br/0397265037484466
gbuldrin@gmail.com

**Heloísa Helena Dias Martins Proença**

Doutoranda em Educação (GEPEC/FE/Unicamp). Graduada em Pedagogia; especialista em Educação Infantil; especialista em Educação de Jovens e Adultos; mestre em Educação pela Unicamp. Pesquisadora colaboradora do GEPEC – Grupo de Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp, participando de grupos de estudos nas áreas da Educação Matemática, Alfabetização, Educação Escolar e Estudos sobre a Linguagem na perspectiva bakhtiniana. Professora convidada da pós-graduação do IBFE (Instituto Brasileiro de Formação de Educadores) e do UNISAL-Campinas. Possui mais de trinta anos de experiência na área educacional, atuando nos segmentos da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Fundamental), na coordenação pedagógica e na formação continuada de profissionais da educação em sistemas públicos e particulares de ensino.

http://lattes.cnpq.br/2617144307624137
heloisamartinsproenca@gmail.com

**Heloisa Josiele Santos Carreiro**

Professora Adjunta da UERJ/FFP. Graduada em Pedagogia (2000) e especialista em Educação Infantil (2006) pela Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Educação (2005) e doutora em Educação (2013) pela UFF, com bolsa de doutorado sandwich na Universidade do Porto. Tem experiência de docência na escola básica [Educação Infantil e séries iniciais] e no Ensino Superior, em gestão pedagógica e administrativa na Educação Infantil e na ministração de cursos, palestras e oficinas com educadores da Rede Municipal de Petrópolis e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Atualmente é coordenadora-adjunta do curso de Pedagogia da UERJ-FFP. Integra o Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação.

http://lattes.cnpq.br/0807205299478201
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

**Inês Ferreira de Souza Bragança**

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal.

http://lattes.cnpq.br/3676732863480672
inesbraganca@uol.com.br

**Iolanda de Oliveira**

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educa-

ção da UFF. Professora/pesquisadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)

http://lattes.cnpq.br/0320659276314345
iolanda.eustaquio@globo.com

**Jacqueline de Fátima dos Santos Morais**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado na Universidad Pedagógica Nacional no México. Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Pesquisadora do Grupo Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Coordena o Grupo de Pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita" (GPALE) e a Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale)

http://lattes.cnpq.br/0089597416706758
jacquelinemorais@hotmail.com

**Liana Arrais Serodio**

Doutora em Educação pela Unicamp. Bacharel em Música pela Unicamp. Pesquisadora-colaboradora do GEPEC/Unicamp. Coordena com Guilherme Prado o Grupo Bakhtiniano (GruBakh) do GEPEC/Unicamp. Sua linha de pesquisa envolve os estudos e formação docente na filosofia da linguagem, semiótica, epistemologia a partir da prática, do compartilhamento e de metodologias narrativas de pesquisas do/com o cotidiano escolar. Profissionalmente aposentada como professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e regente de Corais Infantil, Juvenil.

http://lattes.cnpq.br/0298317968117514
laserodio@gmail.com

**Luiz Fernando Conde Sangenis**

Possui licenciatura em Filosofia pela UERJ, licenciatura em Pedagogia pela UFF, mestrado em Educação pela UFF, doutorado em Educação pela UFF, com bolsa do CNPq para doutorado sandwich na Universidade de Évora, em Portugal, com pós-doutorado na Unicamp. Professor associado da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, líder do Grupo de Pesquisa SERAPHICUS e pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação. Suas áreas de pesquisa são: Formação de Professores e Fundamentos da Educação, com ênfase na Filosofia da Educação, História da Educação e Educação Franciscana.

http://lattes.cnpq.br/3642667436336700
lfsangenis@uol.com.br

**Mairce da Silva Araujo**

Pós-doutorado no Instituto Politécnico de Leiria, Portugal e na Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Mestrado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (1994). É professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Procientista, docente do mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, líder do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Coordenadora da pesquisa Alfabetização, memória e formação de professores. Interesse nas seguintes temáticas: cotidiano escolar, formação de professores, narrativas docentes, alfabetização e infâncias

http://lattes.cnpq.br/1157936975342255
mairce@hotmail.com

**Marcelo Aranda Stortti**

Possui graduação e licenciatura em Ciências Biológicas pela UGF. Especialista em Ensino de Ciências e Biologia tendo se qualificado no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (França). Possui experiência em pesquisa na área de Educação, educação ambiental e conflitos e justiça ambiental, estagiando e trabalhando na FIOCRUZ e em outras instituições de pesquisa. Exerceu a atividade de coordenador e professor do curso de Licenciatura em Biologia e da pós-graduação pela FEUDUC. E foi consultor de projetos socioambientais em ONGs e movimentos sociais realizando pesquisas e atividades nas áreas de educação, meio ambiente, saúde e direitos humanos.

http://lattes.cnpq.br/2106651931972194
marcelostortti@gmail.com

**Marcia Soares de Alvarenga**

Professora associada e procientista da UERJ com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Desde o ano de 2000 integra o Grupo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação. Também é membro do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores–EJATrab (UFF). Pesquisadora do campo da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em contextos de periferias urbanas, tem se dedicado à cartografia do direito à educação em sua relação com a economia política do território.

http://lattes.cnpq.br/4672329547292143
msalvarenga@uol.com.br

**Maria Tereza Goudard Tavares**

Professora associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Departamento de Educação, pós-doutora em Educação (Unicamp), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, participante do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação desde 1996 e procientista da UERJ-Faperj.

http://lattes.cnpq.br/2697823717162359
mtgtavares@yahoo.com.br

**Marissol Prezotto**

Graduada em Pedagogia. Mestre em Metodologia do Ensino (Formação de Professores) e doutora em Educação, na área de Ensino e Práticas Culturais pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora colaboradora do GEPEC – FE – Unicamp. Coordenadora do curso Alfabetização e Letramento do IBFE. Atua na rede particular do Ensino Fundamental e Superior de Campinas na área de alfabetização, literatura, formação docente e coordenação pedagógica.

http://lattes.cnpq.br/5764087747512788
marissol.prezotto@gmail.com

**Regina de Fatima de Jesus**

Doutora em Educação pela Unicamp; professora associada da UERJ; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Relações Étnico-Raciais e Educação, Cotidiano

Escolar, Formação de Professores, Literatura Infantil e Educação Antirracista. Desenvolve o projeto de pesquisa Compartilhando Experiências Pedagógicas: a Investigação/Formação como Possibilidade para a Implementação da Lei Federal 10.639/03 em Escolas Públicas Gonçalenses.

http://lattes.cnpq.br/0204565545144410
reginajesus@gmail.com

**Ricardo Vieira**

Doutor em Antropologia Social e agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE-IUL, Portugal. É professor coordenador principal (professor titular) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, professor decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Trabalhou em Portugal com Raul Iturra, professor catedrático do ISCTE-IUL, e na França com Pierre Bourdieu, François Bonvin, Monique Saint Martin e Marie Elisabeth Handman da EHESS e do Collège de France.

http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?-key=8371458491451688
rvieira@ipleiria.pt

**Rosani Moreira Leitão**

Doutora em Antropología pela Universidade de Brasília (2005), com estágio doutoral no Centro de Invesrtigationes y Estudios Superiores em Antropologia Social, no México. Mestre em Educação (1997), especialista em Políticas Públicas (1994) e graduada

em Ciências Sociais (Bacharelado – 1991 e Licenciatura – 1992), pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (UFG). Docente colaboradora do curso de licenciatura em Educação Intercultural de Formação de Professores Indígenas (UFG). Atuou na coordenação da Divisão de Antropologia do Museu Antropológico da UFG no período de 2006 a 2018. Atualmente coordena o projeto "Bonecas de cerâmica karajá como patrimônio cultural do Brasil: contribuições para sua salvaguarda". Tem expriência nas áreas de Antroplogia e Educação, com interesse nos seguintes temas: etnologia indígena, etnografia e educação, educação intercultural, patrimônio cultural, estudos comparados sobre as Américas e direitos humanos.

http://lattes.cnpq.br/1983245441436723
rmleitao@terra.com.br

# Série Pesquisa em Educação

*Políticas de integração curricular*
Alice Casimiro Lopes

*A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006*
Henrique Garcia Sobreira

*Discursos, tecnologias, educação*
Raquel Goulart Barreto

*Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Maria Tereza Goudard Tavares
Mairce da Silva Araujo

*Uma história da formação do leitor no Brasil*
Márcia Cabral da Silva

*Etnografia e educação: relatos de pesquisa*
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Helena Amaral da Fontoura

*Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*
Marcia Soares de Alvarenga

*Percepção transdisciplinar – uma construção coletiva*
Organização: Elza Neffa e Antonio Carlos de Azevedo Ritto

*Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*
Organização: Rosana Glat e Marcia Denise Pletsch

*A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil*
Maria Emília Pereira da Silva

*Leitura, pesquisa e ensino*
Márcia Cabral da Silva

*Literatura, leitura e educação*
Márcia cabral da Silva e Estela Natalina Mantovani Bertoletti